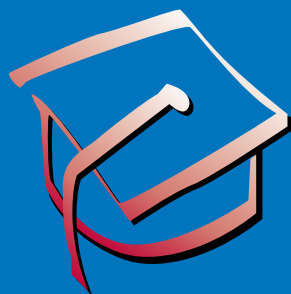


REVISTA GALEGA DO ENSINO



Núm. 38 · Febreiro 2003

XUNTA DE GALICIA



Revista Galega do Ensino

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Susana García Rodríguez

COLABORACIÓNS, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela
http: // www.xunta.es/conselle/ceoug/rge/index.htm
e-mail: revista.galega.ensino@mail.xunta.es

*O Comité de Redacción non asume
necesariamente as opinións expostas
polos autores*

Prohibida a reprodución total ou parcial
do contido sen a autorización expresa da RGE

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística

Imprime: Dífux, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
M. del Mar Lorenzo Moledo / Subdirección
María Natividad Rodríguez López / Secretaría
Javier Vilariño Pintos / Ilustración

CONSELLO ASESOR

Marcelino Agís Villaverde (Universidade de Santiago de Compostela) / *Agustín Dosil Maceira* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Constantino García González* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Xesús P. González Moreiras* (Inspección de Educación) / *Venancio Graña Martínez* (Colexio Víctor López Seoane. A Coruña) / *Fernando López Alsina* (Universidade de Santiago de Compostela) / *José Eduardo López Pereira* (Universidade da Coruña) / *Senén Montero Feijóo* (Colexio Antonio Insua Bermúdez. Vilalba. Lugo) / *José Carlos Otero López* (Centro ECCA. Monteporreiro. Pontevedra) / *Carlos Pajares Vales* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Vicente Peña Saavedra* (Universidade de Santiago de Compostela) / *María Pilar Mar Pérez Marsó* (Instituto de Caldas de Reis. Pontevedra) / *Ángel Rebolledo Varela* (Universidade de Santiago de Compostela) / *María Jesús Suárez Sixto* (Universidade de Santiago de Compostela) / *Rafael Tojo Sierra* (Universidade de Santiago de Compostela) / *José Luis Valcarce Gómez* (Instituto de Pontepedriña. Santiago de Compostela)

CONSELLO EDITORIAL

David C. Berliner (Arizona State University) / *Mikhail A. Braun* (Sankt-Peterburgskiy Gosudarstvenniy) / *Benjamín Caballero* (Johns Hopkins University) / *Lino Cabezas Gelabert* (Universitat de Barcelona) / *Antonio Carreño* (Brown University) / *Florencio del Castillo Abánades* (Universidad de Málaga) / *Mariateresa Cattaneo* (Università degli Studi di Milano) / *Alan Deyermund* (Queen Mary, University of London) / *Luis González del Valle* (University of Colorado at Boulder) / *Eliane Lavaud-Fage* (Université de Bourgogne) / *Manuel Maceiras Fafián* (Universidad Complutense de Madrid) / *Miguel Martínez Martín* (Universitat de Barcelona) / *William F. Pinar* (Louisiana State University) / *Joaquim Pinto Vieira* (Universidade do Porto) / *Enrique Rubio Torrano* (Universidad Pública de Navarra) / *Julio Ruiz Berrio* (Universidad Complutense de Madrid) / *José Manuel Saá Rodríguez* (Universitat de les Illes Balears) / *Robert Slavin* (Johns Hopkins University)



Índice

Colaboracións especiais

- | | | |
|---|--|----------|
| ❧ | A obra narrativa de Carlos Casares
<i>Anxo Tarrío Varela</i> | páx. 15 |
| ❧ | ¿Que facemos coa Química? A perspectiva dun químico
<i>José M. Saá</i> | páx. 47 |
| ❧ | O sistema poético de Amado Carballo (Para unha análise do <i>impresionismo eglóxico</i> na lírica galega moderna)
<i>Arcadio López-Casanova</i> | páx. 73 |
| ❧ | A cultura práctica da escola franquista: entre a rutina e o cambio
<i>Carmen Benso Calvo</i> | páx. 107 |

Estudios



Descontaminación de solos

Isabel Vidal Tato

páx. 139



¿Chegou a transversalidade ás aulas? Unha reflexión sobre o tratamento dos temas transversais na práctica cotiá das nosas escolas

M. Teresa Sánchez Castaño

páx. 157



O aforro e os investimentos: a súa fiscalidade

Jesús Gómez Aragón

páx. 175

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Blanca-Ana Roig Rechou

páx. 193

Recensiones

- ❧ *Panorama de la ética continental contemporánea, de Julio de Zan*
María del Carmen García Sánchez pág. 207
-
- ❧ *Políticas Educativas na Dimensión Europea, de J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve e S. Pérez Domínguez (coords.)*
Agustín Requejo Osorio pág. 211
-
- ❧ *El carácter transversal en la educación universitaria, de F. Michavila e J. Martínez (eds.)*
Miguel Anxo Santos Rego pág. 215
-
- ❧ *IX Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica. RE-visión: Enfoques en docencia e investigación, de AA.VV.*
Lino Cabezas Gelabert pág. 219
-
- ❧ *Emmanuel Mounier, de Xosé Manuel Domínguez Prieto*
Manuel Rivas García pág. 223
-

- ❧ *La experiencia de descubrir en Geometría*, de Miguel de Guzmán Ozámiz
Francisco Botana Ferreiro pág. 227
-
- ❧ *La idea de la Literatura. Fenomenología y Estilística literaria en el ámbito hispánico*, de Teresa Vilariño
Miriam Sánchez Moreiras pág. 229
-
- ❧ *As chamadas perdidas*, de Manuel Rivas
Xosé Manuel G. Trigo pág. 233
-
- ❧ *Francisco Fernández del Riego. Homenaxe a Francisco Fernández del Riego*, de AA. VV.
M. Quintáns S. pág. 235
-
- ❧ *Las correcciones*, de Jonathan Franzen
Miguel Ángel Otero Furelos pág. 239
-
- ❧ *King David in the Index of Christian Art*, de C. Hourihane (ed.)
Carlos Sastre Vázquez pág. 241

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

páx. 247



Algunhas novidades editoriais. Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo

páx. 259

Noticias



páx. 267

Lexislación



Compilación. Outubro, novembro e decembro do ano 2002

Venancio Graña Martínez

páx. 273

Normas para os autores



Comité de Redacción

páx. 287



*Colaboraciones
especiais*

A OBRA NARRATIVA DE CARLOS CASARES*

Anxo Tarrío Varela**
 Universidade de Santiago
 de Compostela

Neste pequeno ensaio, tratarei de me achegar, fundamentalmente, ás dúas derradeiras novelas de Carlos Casares que saíron dos prelos, unha en vida do escritor (*Deus sentado nun sillón azul*, 1996) e a outra póstuma (*O sol do verán*, 2002). Engadirei moi pouco ó que xa fixei por escrito noutro lugar (Tarrío Varela, 1994) hai case dez anos sobre outros títulos do autor ourensán e abundarei algo nas súas relacións coa denominada *nova narrativa*.

A prematura morte de Carlos Casares Mouriño (Ourense, 1941-Vigo, 2002) e o significado que este escritor tivo en vida como axente activo da cultura galega, en xeral (Presidente do Consello da Cultura

Galega, dende 1997, e Director da sección de cultura da Fundación Caixa Galicia), e da parcela literaria en particular (Director da Editorial Galaxia e da revista *Grial*)¹, se obviamos a conmoción que produciu en toda Galicia por razóns moi varias, son de grande interese para os estudiosos e analistas atentos ós aconteceres da vida social galega dende paradigmas sistémicos.

Por varios textos ou declaracións do mesmo Casares (Casares, 1998; Freixanes, 1976) e por outros de escritores próximos á súa promoción cronolóxica, coñecemos algunhas peripecias da vida do noso autor que nos falan dun home que chegou moi novo a se involucrar en movementos de tipo político e cultural, quizais antes

* (Nota do autor) Este traballo foi redactado orixinariamente escollendo as posibilidades que as *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego* (Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega/Real Academia Galega, 1995) ofrecen no que fai á utilización de *ao*, *aos* (no canto de *ó*, *ós*), *-bel*, *-beis* (no canto de *-ble*, *-bles*). Atendendo, nembargantes, a unha razoable petición da dirección da revista por cuestións de unificación das diferentes colaboracións que figuran neste número cambiouse a elección polas formas que figuran nas parénteses.

** Catedrático de Literatura Galega.

¹ Vid. M^a Xesús Lama "Entrevista con Carlos Casares. Director da Editorial Galaxia e Presidente do Consello da Cultura Galega", *Galicien Magazin*, 8, november 1999, pp. 22-29.

de nada pola súa condición de ourensán curioso de tertulias, nas que bateu moi axiña con personalidades tan significativas como Vicente Risco ou Ramón Otero Pedrayo, pero tamén de estudante comprometido (e non sen desgustos diante do tristemente famoso TOP, Tribunal de Orden Público) na ADE, Asociación Democrática de Estudiantes de Santiago de Compostela e posteriormente, unha vez rematada a carreira de Filosofía e Letras, como militante no FLP (Frente de Liberación Popular, ou *Felipe*, como adoitaba chamarse na xerga do momento), formación que se nutriu fundamentalmente de membros da ADE, segundo deixou dito o propio Casares (Freixanes, 1976, p. 278), e que tamén lle había traer problemas á hora de se establecer profesionalmente no ensino². Cando estudante universitario, viviu na mesma pensión con Arcadio López-Casanova, que foi quen lle presentou a Ramón Piñeiro, figura clave na vida de Casares. Nesa pensión estivera anteriormente tamén Xosé Luís Franco Grande, que así mesmo nos deixou testemuños sobre Casares (*vid.* Franco Grande, 1991, Casares, 1998). Ademais, case sincronicamente, tivo

coñecemento directo e moi fructífero dos protagonistas do galeguismo prebélico, tanto compostelán (Domingo García Sabell, Ramón Piñeiro), coma ourensán (os citados Ramón Otero Pedrayo, Vicente Risco), vigués e lugués (Fernández del Riego, Celso Emilio Ferreiro, Ánxel Fole, etc.).

Neste sentido, o propio Casares confesa que se sentiu algo abraiado cando, sen el ter publicado aínda ningún libro, foi invitado en 1964 (con 23 anos, xa que logo) a Barcelona para participar nun encontro de confraternización entre Galicia e Catalunya. Contouno el así:

Alá polo ano 1964, cando eu era estudante na universidade de Santiago, un día recibín unha invitación desde Barcelona para participar nuns encontros que levaban o solemne nome, e para min un pouco apabullante, de Xornadas de Confraternización entre Galicia e Cataluña. Como daquela aínda eu non tiña ningún libro publicado, sorprendeume moito saberme incluído nunha lista na que figuraban escritores xa coñecidos como Celso Emilio Ferreiro ou Xosé Luís Méndez Ferrín³ (Casares, 1998, p. 11).

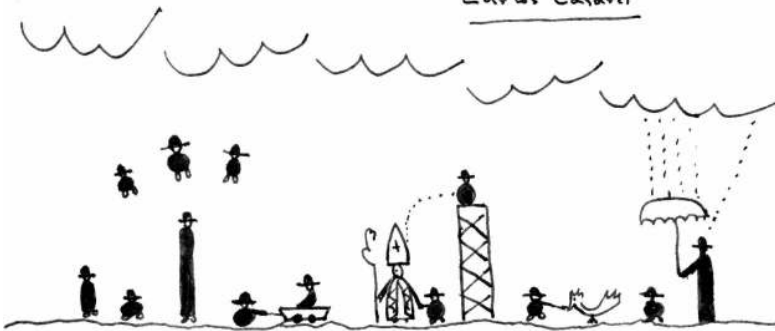
² *Vid.* a entrada “Casares Mouriño, Carlos” na *Gran Enciclopedia Galega*, vol. 31, Santiago de Compostela-Gijón: Silverio Cañada Editor, 1990. En varias ocasión foi obxecto de penalizacións por parte das autoridades franquistas, que chegaron a acusalo de comunista e separatista.

³ Recordemos que, efectivamente, Carlos Casares aínda que por aqueles anos estaba a iniciarse na escrita pública con algunhas colaboracións na revista *Grial*, nada tiña en formato de libro, mentres que Celso Emilio xa publicara, á parte doutras moitas cousas, tanto en castelán coma en galego, importantes libros de poesía na lingua do país: *O soño sulagado* (1954) e, sobre todo, *Longa noite de pedra* (1962); e Méndez Ferrín, con 26 anos naquela altura, xa levaba nas alxibeiras, á parte tamén de colaboracións en revistas e xornais, o poemario *Voce na néboa* (1957), os libros de relatos *Percival e outras historias* (1958) e *O crepúsculo e as formigas* (1961), e a novela *Arrabaldo do Norte* (1964).

Os escuros soños de Clío

Para Blanca e Anxo,
com amizade e cariño certos.

Carlos Casares



Debuxo de Carlos Casares.

Detrás da operación estaba seguramente, como ben sospeitou Casares, Basilio Losada en connivencia con Ramón Piñeiro:

A clave de todo aquel asunto era Basilio Losada. En primeiro lugar porque en Barcelona non se movía entón unha folla relacionada con Galicia sen que el o soubese (...) Os funcionarios cataláns [do Concello da cidade, que financiaba o encontro] non podían saber que, por un amigo, Basilio Losada estivo sempre disposto a vender o mundo. Por eso, as xornadas aquelas non foron tal vez máis que un pretexto para levar ata Barcelona a un grupo deles, ademais dun descoñecido,

como era o meu caso, *recomendado probablemente por unha persoa a quen Basilio apreciaba e respectaba como nunca apreciou e respectou a ningún, Ramón Piñeiro.* (Casares, 1998, pp. 14-15. *Cursiva miña*).

Carlos Casares coñecera dous anos antes da simpática anécdota barcelonesa, en 1962 e da man de Arcadio López-Casanova, a Ramón Piñeiro, na famosa *mesa camilla* da rúa Xelmírez 15 de Santiago, como contou por escrito en repetidas ocasións,:

Chegamos a Xelmírez a eso das once e media e abriunos a porta un home alto e cegado, de frente ampla,

co pelo peiteado para atrás, vestido cunha chaqueta de punto. Desde o primeiro momento me pareceu extraordinariamente amable. Invitounos a pasar e conduciunos por un pequeno pasillo ata a biblioteca, onde os libros aparecían gardados detrás de portas de cristal, perfectamente ordenados nas estanterías. Á dereita, segundo se entraba, pegada á parede había unha mesa camilla cuberta por un tapete verde e varias sillas de madeira dispostas arredor (Casares, 1991, p. 9; 1994, p. 39; e con pequenas variantes 1998, p. 109).

Nese encontro iniciábase unha estreita simbiose Casares-Piñeiro que perduraría ata a morte de ambos os dous. E entre esas datas, Casares pasou a ser unha figura omnipresente no escenario cultural galego dende múltiples facetas, empezando pola de escritor ben recoñecido e situado moi axiña no centro do canon da narrativa da segunda metade do século XX, continuando pola de parlamentario activo e rematando pola de director editorial, á fronte da emblemática Editorial Galaxia, e de político cultural na presidencia do Consello da Cultura Galega, lugares-clave do campo cultural galego que ocupaba cando o sorprendeu a morte.

En efecto, Casares foi un dos puntais indiscutibles da narrativa galega moderna. Non é estraño atopalo incluído na nómina de autores da denominada pola historiografía literaria *nova narrativa galega*, a pesar de que el mesmo, en declaracións varias, dubidaba da pertinencia de tal inclusión. Como xa deixei apuntado noutro

lugar (Tarrío Varela, 1994), no fondo, non se trata máis que de delimitar o alcance da expresión e ver despois se lle convén ou non á obra ou parte da obra do noso autor. El mesmo, por outra parte, encargouse nun principio de restrinxir o concepto nunha entrada da *Gran Enciclopedia Gallega* da súa autoría sobre o tamén novelista Camilo G. Suárez-Llanos, onde di:

Escuela o agrupación generacional de contornos indefinidos y de características todavía insuficientemente estudiadas. Si es cierto que en dicho grupo caben escritores de muy diversos estilos, como Neira Vilas o Gonzalo R. Mourullo, *la verdad es que el rótulo parece pensado sobre todo para aquellos narradores que siguieron de un modo muy próximo, tan fiel como mimético, a los miembros del nouveau roman francés* [A cursiva é miña].

Moitos anos máis tarde Casares había mitigar algo ese reduccionismo con outras consideracións e analizaría o fenómeno da nova narrativa incorporando algúns elementos máis (Faulkner, Kafka), entre os que contaba tamén o rexeitamento ó modo narrativo de vellos galeguistas como Otero Pedrayo. As citas que traio a continuación por este fío son algo longas pero cheas de interese:

(...) a aventura da traducción parcial do *Ulysses* [que publicara Otero na revista *Nós* en 1926] aparecía entón [ós ollos dos mozos dos anos sesenta] como unha extravagancia, e o seu autor, Ramón Otero Pedrayo, como un gran señor de aldea lonxe do mundo e illado no seu pazo rural, dono dunha cultura libresca refinada, pero apegado a un conservadurismo estético que

non concibía a literatura galega fóra do escenario campesino, descrito e contado coas técnicas máis simples dun ruralismo marcadamente costumista. Esta imaxe, só en parte verdadeira, contribuíu a que os escritores novos dos anos sesenta e setenta se propuxesen afastarse dunha concepción da literatura que consideraban contradictoria co progresismo modernizador que defendían.

En parte por esa razón, un dos obxectivos principais da xeración de escritores que se deu a coñecer daquela, centrouse na creación dunha narrativa de ambiente urbano, na que o mesmo nome dos protagonistas tiña unha significación deliberadamente neutra e internacional, desconnectada da realidade inmediata, sen outra vinculación coa historia do país que a utilización da propia lingua. Non é de estrañar que con este propósito, baseado no afán inxenuo de demostrar que o costumismo non resultaba consubstancial coa literatura galega, se recorrese á imitación dos modelos externos que máis podían reforzar aquela tese. Foi así como apareceu o que entón se comezou a denominar cun rótulo que posteriormente gozaría de gran fortuna, a “nova narrativa galega” (Casares, 1998, pp. 87-96).

Certamente, con estas palabras, Casares seguía a se distanciar do “rótulo” no que el non consideraba que se debese incluír o seu nome, mesmo utilizando, como vimos, unha terceira persoa de plural encadrelada por veces cunha ambigua construción impersoal: “contribuíu a que os escritores novos dos anos sesenta e setenta se propuxesen afastarse” (...) [a] “xeración de escritores que se deu a coñecer daquela, centrouse...”. Pero,

como indiquei antes, xa recoñece que o movemento da *nova narrativa galega* non só se deixou influenciar polo *nouveau roman* senón que tamén se impregnou de Kafka ou de Faulkner, por citar dous autores que indubidablemente recoñecemos nalgúns dos narradores de que falamos:

Aínda que o movemento deu orixe a non poucos estudos, sen embargo segue sendo un feito mal comprendido. A imitación de Faulkner e Kafka, ou máis directamente o calco non disimulado das técnicas e o estilo do “nouveau roman” francés, hai que situalos nesa oposición á estética da xeración de Otero e da seguinte: e dicir, a dos escritores que xa iniciaran as súas carreiras literarias antes da Guerra Civil. Todos eles quedaban englobados nunha mesma descalificación, na que con frecuencia se confundían sen demasidado pudor os criterios artísticos e políticos (*Ibidem*).

Así pois, se el non se consideraba membro do grupo (cousa que nalgunha medida rectificará noutro escrito, como imos ver) é porque tampouco se consideraba debedor do *nouveau roman*, nin de Kafka nin de Faulkner, cousa difícil de crer, en termos absolutos. De feito el recoñeceu ter lido estes autores (Freixanes, 1976, p. 284). Pero, ademais, paréceme unha restricción excesiva a que aplicaba Carlos Casares, como xa dixeran hai moito tempo, porque eu creo que, unha vez aceptada e xa moi asentada a expresión de *nova narrativa galega*, por desafortunada que sexa, debemos utilizala, baixo o meu punto de vista, para nos referir á obra producida, dende 1954 (*Nasce un árbore*, de Rodríguez

Mourullo) ata 1971 (*Adiós María*, de Xohana Torres), aproximadamente⁴, polas novas xeracións de escritores da posguerra con clara vocación, non só de se afastar dos temas ruralistas e enxebzantes, senón de aclimatar en Galicia actitudes, técnicas, preocupacións filosóficas, etc., da narrativa universal que o século XX puxera en marcha, e non só da man do *nouveau roman*.

E como parte da obra de Carlos Casares se axusta a esta convencional definición, quen isto suscribe segue a incluílo nesa unidade xeracional que denominamos *nova narrativa galega* como o membro máis novo dela, pois é indubidable que tamén el incorporou un aire novo á narrativa galega, que aprendeu, seguramente, en lecturas foráneas.

Como é ben sabido, os primeiros tentos literarios levounos a cabo Carlos Casares no rexistro poético, pero moi axiña empezou a escribir relatos que publicaba na revista *Grial*. E un libro de relatos foi a primeira publicación importante do autor que agora nos ocupa: *Vento ferido*⁵, unha dúcia de pezas narrativas contadas con técnicas e focalizacións varias, dende o monólogo interior e a corren-

te de conciencia á terceira persoa clásica. A violencia do mundo infantil e adulto, a frustración desafoxada na violencia verbal interior, a soidade da vellez, o enfoque de marxidados sociais, pero tamén a nostalxia dun amor perdido, o rastro do tempo pouzado nos obxectos familiares, a tristeza dunha tarde de domingo, etc., conforman a armazón temática dun libro que se puña en liña naquel entón coa mellor tradición narrativa galega, á vez que a enriquecía cunha sensibilidade formada no existencialismo e unha linguaxe desinhibida que, nembargante, non é utilizada abusivamente nos seus aspectos máis radicalmente escatolóxicos.

Con *Vento ferido*, Casares revelouose como un narrador que gustaba máis de utilizar a imaxinación cá fantasía para penetrar na realidade, principalmente urbana e suburbial, e presentárnola nas súas motivacións máis profundas e definidoras; todo isto a través dunha mirada na que a agudeza e perspicacia para captar detalles esenciais do vivir humano, así como o humor, nunha manifestación sutil, son filtros e ingredientes de primeira importancia. Por outra parte, *Vento*

4 Outros estudiosos, coincidindo no termo *a quo*, é dicir 1954, ano da obra de Gonzalo Rodríguez Mourullo *Nasce un árbore*, propoñen outras datas *ad quem*. Así, M^a Camino Noia Campos (1992 e 2000) restrinxe a cronoloxía ata situar o límite no ano 1969, con *Cambio en tres*, de Carlos Casares, deixando fóra a Xohana Torres coa súa novela *Adiós María* (1971), que, baixo o meu punto de vista, pecharía o ciclo. Pola súa parte, Manuel Forcadela (1993) leva o movemento ata 1980, á fin de incluír a novela de Camilo Gonsar *Cara a Times Square*, que data dese ano pero que, efectivamente, polo xeito de tratar tema e situacións encaixaría perfectamente, como desmostra o autor do ensaio (pp. 132-138), nos trazos que definen bastantes das narracións da *nova narrativa galega*.

5 Vigo: Galaxia, 1967. Vid. M^a Camino Noia Campos, "Vento ferido. Qué representa o libro de Carlos Casares na prosa galega contemporánea", en *Grial*, nº 23, 1969, pp. 98-100.

ferido é, entre outras cousas, un libro no que Carlos Casares, polo que se refire á temática, incorporaba unha certa tendencia da literatura galega por glosar aventuras e recordos da infancia que habería perdurar algún tempo, ata case desaparecer hoxe en día, aínda que non totalmente. Neste sentido, quizais, en canto ó seu gusto por recoller artisticamente o mundo do neno urbano ou suburbial, Casares empatou moito co seu paisano Eduardo Blanco-Amor. Ocorre a este respecto que, fronte ó ruralismo que respiran as memorias de infancia doutros autores, Casares, como xa fixera o autor de *Os biosbardos*, iluminaba en *Vento ferido* escenarios da cidade á vez que modernizaba o relato adaptando a perspectiva do narrador ós efectos que quería conseguir e dinamizando a escritura con cambios de enfoque que quedan ben reflectidos na variación das persoas gramaticais dende as que se tece a diéxese. Todo iso sen someter o lector a esforzos nos que tropezar e importunar por demais a lectura con experimentalismos excesivos, dos que nunca foi partidario, como deixou claro Casares en moitas ocasións. Respecto disto, á pregunta feita por Víctor Freixanes nove anos despois de aparecer este libro de relatos (“¿Cómo o ves agora, ao cabo do tempo?”), Casares responde claramente, aínda que con algunhas obviedades doadamente compartibles:

Non sei ben si se pode encadrar dentro deso que se chamou *nova narrativa* e que a min endexamáis me parecía unha cousa uniforme, unha traectoria única, nin moito menos, senon todo o máis unha actitude xeral de investigación e gañas de facer cousas diferentes do realismo tradicional por parte da xente nova que collía a pluma para escribir galego. De calquer xeito, *Vento ferido* nace un pouco como resposta ao mito-Mourullo, que entón estaba moi de moda. Todo o mundo falaba de Mourullo. Eu lin *Memorias de Tains*, que é do 57, e non me convencéu. Vin que dificultaba moito o contacto cos lectores, que pra min debe ser sempre condición esencial á literatura, vía que a súa lectura era máis un esforzo da vontade, unha obriga moral que se impuña a sí mesmo o lector que un placer (...) ¿Cómo eliminar estas dificultades? *Vento ferido*, con máis ou menos acerto, quixo ofrecer unha alternativa neste senso facilitando a chegada ao lector.⁶

Na mesma entrevista, Carlos Casares, aínda recoñecendo as súas lecturas de Kafka e de Faulkner, amósase máis preto dos escritores italianos Vasco Pratolini e Cesare Pavese. De feito, *Vento ferido* ábrese cunha cita deste último traducida ó galego: “Calquera que pasa ten un rostro i unha historia”.

A súa primeira novela, da que o autor había renegar máis tarde (Freixanes, 1976, p. 285: “...logo duns anos, non me interesa nada”) titulouse *Cambio en tres* e viu a luz no ano 1969⁷, despois dun conto para nenos, *A galiña*

6 Freixanes, 1976, p. 284. Non actualizo a ortografía e reproduzo literalmente os textos.

7 Vigo: Galaxia, col. Illa Nova.

azul⁸, que leron (lemos) moito tamén os maiores, e onde se reivindica o dereito a ser diferentes mediante unha simpática anécdota. Nela, na novela, aprécianse ben as técnicas adquiridas na elaboración dos relatos. Concretamente, creo que é un logro novelístico que ten a súa semente xa en *Vento ferido*. Pero isto ocorre á vez que se ensaia unha certa complexidade estrutural no plano temporal que convén ó tema e que, en todo caso, é mínima, enriquecida cun xogo ben dosificado de estilo libre indirecto, indirecto e dramático ou directo, en consonancia co rexeitamento que de sempre parece que tivera o autor cara ós experimentalismos e complicacións narrativas, como deixou ben sentado en varios lugares e nun dos seus derradeiros libros, *Un país de palabras*, nomeadamente no capítulo titulado “Os meus avós e a literatura”, todo un compendio de declaracións autopoéticas.

En efecto, Carlos Casares, en conferencias e charlas, gustaba de fixar dous modelos fundamentais de concibir a literatura e que terían o seu correlato metafórico, por unha parte, nun vidral gótico, no que o ollo do lector se comprace na propia armazón da fiestra (na textura lingüística e na orixinalidade estrutural, xa que logo) e, por outra, nunha fiestra transparente da que non vemos o vidro pero que nos deixa ver o que hai detrás dela. O noso autor confesaba decantarse por este segundo modo de facer literatura, un modo no que a linguaxe e o artificio

debe verse o menos posible, pero no que o mundo evocado ou suxerido teña unha doada *representación* (termo hoxe en día moi comprometido -Zima, 1997) na mente do lector. E neste punto retomo algo que anunciei máis arriba, en canto á paulatina autoinclusión de Casares na xeración da *nova narrativa*. Velaquí unha rectificación que non por serodia deixa de ser oportuna e ecuánime. No referido capítulo “Os meus avós e a literatura” dun dos seus derradeiros libros, xa citado, *Un país de palabras*, declaraba o noso autor:

Ó falar de Ramón Otero Pedrayo e de Álvaro Cunqueiro nun dos capítulos anteriores, expliquei cómo os escritores da posguerra *tiñamos* unha vontade clara de *distanciarnos* da estética dos nosos predecesores, que *considerabamos* ruralistas. Non hai dúbida de que os modelos do que despois se chamaría a “nova narrativa galega” foron europeos e americanos. A este respecto, tomando coas precaucións necesarias as declaracións dos propios interesados, *entre os cales me inclúo*, teríamos que falar de Kafka, Joyce, Faulkner, Camus, e os escritores do chamado “nouveau roman” (cursiva miña).

Notará o lector no párrafo transcrito o cambio da terceira persoa de plural e das construcións impersoais da cita que transcribín máis arriba á primeira persoa de plural coa que Casares admite finalmente ser incluído na *nova narrativa galega*.

Temáticamente, tamén *Cambio en tres* ofrece unha certa novidade: achegarnos un pouco á épica do traballador

8 Vigo: Galaxia, 1968.

galego en Europa, materia que, como xa podemos rexistrar para a emigración ultramarina e a guerra civil do 36 non foi, curiosamente, motivo frecuente de inspiración para a novela galega, como sería de esperar, dada a grande afluencia de homes e mulleres de Galicia que axudaron á reconstrución das nacións máis desenvolvidas da Europa de posguerra durante a dictadura do xeneral Franco. Quizabes, polo tema elixido, Carlos Casares rozou levemente nesta noveliña, mesmo diríamos que perigosamente, os modos propios do realismo crítico, en tanto en canto o seu protagonista, o Cachorro, dada a extracción proletaria e a rebeldía natural que o definen, posúe as características idóneas para fabricar un panfleto. Pero Casares, sen renunciar á denuncia indirecta, que en última instancia poderíamos sintetizar na deploración do determinismo de berce, de nacemento, evitou intelixentemente o rexistro groseiro dunha posible exposición sociolóxica para interesar o lector a base dunha certa compoñente fatídica, trágica, que sería, en último termo, a causante da morte do Cachorro. Pero, así mesmo, polo tema que trata, *Cambio en tres* é unha novela de transición entre a *nova narrativa* e a novela posfranquista, pois xa glosa unha problemática que tende a concretizarse en efectos e fenómenos propios do “desarrollismo” da década dos sesenta, entre os que, como veremos, se atopa precisamente o da *inmigración* a Europa (como tamén novelou

Xohana Torres en *Adiós María*, 1971) e o dunha cultura da mesma ben diferente á da *emigración* ultramarina, digamos, clásica, é dicir, a que tivo lugar durante o século XIX e a primeira metade longa do XX. Velaquí algo que cómpre ter moi en conta nos actuais estudos sobre globalización, poscolonialismo, etc., aplicados á literatura galega.

Con *Cambio en tres* aprécianse unha vez máis no mundo narrativo de Casares concomitancias co Blanco-Amor máis xenuino. Efectivamente, a brutalidade, a violencia, o ambiente suburbial, a nobreza de fondo dos individuos que se revolven instintivamente contra a sociedade do seu contorno e unha certa melancolía decantada por ese determinismo social de que falabamos anteriormente, todo iso lembra, de feito, moitas páxinas da grande noveliña que hoxe moitos consideramos como a obra mestra daquel aínda grande ignorado autor de *A esmorga*. Pero Casares incorporou alí técnicas de sangrado tipográfico e caligramático de ascendencia vangardista de insólita presenza, aínda que non dun xeito absoluto (pensem en *O porco de pé*, de Vicente Risco), na novela galega. Non así na poesía, naturalmente, como é ben sabido, anque non sexa máis que a través da obra de Manuel Antonio ou de Álvaro Cunqueiro.

Ata 1975⁹ non volvería Carlos Casares a publicar outra novela: *Xoguetes para un tempo prohibido*. Como

9 Vigo: Galaxia. Con fermosa cuberta deseñada polo seu amigo e coetáneo Luís Mariño, morto, como Casares, prematuramente en 1997. Sirva esta nota como pequena homenaxe ó tamén amigo meu, que fora director de

Ile ocorría a *Cambio en tres*, estamos diante dun texto de transición polo tema que trata, e propiamente pode inscribirse xa no período da novela posfranquista. Agora, a autobiografía máis ou menos encuberta e literaturizada e as experiencias do estudante universitario compostelán da década dos anos sesenta comprometido na loita antifranquista dan materia a unha novela na que, malia se detectar unha certa precipitación, recoñecemos a escritura característica do noso autor e o peche dun ciclo narrativo aberto con *Vento ferido*.

Dous anos máis tarde, en 1977, Casares ingresou na Real Academia Galega, resultando deste xeito o membro máis novo da corporación, con trinta e seis anos. De aí en adiante, a temática casareana cambiaría radicalmente, xa fose exercitándose nunha literatura máis lúdica, na que o humor, a fantasía, as crenzas e mitos galegos traídos e levados por un ben articulado xogo de textos apócrifos compoñen pezas, ás veces próximas ó xénero da facecia, de clara inspiración en cousas semellantes de Álvaro Cunqueiro ou Jorge Luis Borges, como é o caso de *Os escuros soños de Clío*¹⁰, xa achegándose, con coñecemento documental e con simpatía, ó ambiente dunha vila galega (Ourense) na que a entrada do primeiro cinematógrafo a

comezos do século XX, provoca toda unha serie de enfrontamentos no seo da sociedade e da curia catedralicia, á cabeza da cal un sensual e tolerante mitrado é incapaz de controlar os problemas resultantes sen renunciar ó seu talante de home bo e liberal, que tal é a novela curta ou relato longo que o noso autor publicou, no 1980, co título de *Ilustrísima*¹¹, onde Casares quixo recortar un personaxe, o do bispo, cheo de humanidade, comprensión, sensualismo e liberalidade, moi próximo ó talante que moitos anos máis tarde había enchoupar os miles de artigos da súa columna diaria, “Á marxe”, no xornal *La Voz de Galicia*.

O citado ingreso na Real Academia Galega e a acta de deputado ó primeiro Parlamento galego que conseguiu en 1982 mediante a súa inclusión nas listas do PSOE como independente (xunto con outros tres galeguistas, así mesmo independentes, Ramón Piñeiro, Alfredo Conde e Benxamín Casal) foron dous acontecementos na vida de Casares que o obrigaron a asumir unha serie de responsabilidades (a Lei de Normalización Lingüística, por exemplo, débelle moito) que non farían máis que ir aumentando co paso dos anos. Xa libre do escano parlamentario dende 1986, pero sen deixar de colaborar asiduamente na prensa escrita, tirou do

Edicións do Cerne (onde Casares publicou, en impecable edición, *Os escuros soños de Clío*), e de Edicións Xerais de Galicia

10 Santiago de Compostela: Edicións do Cerne, 1979.

11 Vigo: Galaxia, 1980.

CARLOS CASARES

Para Blanca e Anxo,
esta historia dun home bom.
Con miña mestada.

Carlos Casares

ILUSTRISIMA

Regalos:

Para Blanca: 

Para Anxo: 

Debuxo de Carlos Casares.

prelo en 1987 outra novela na que, aproveitando unha peculiar e serena mirada focalizadora que pouco e pouco foi definindo as voces narradoras por el instaladas nos textos, arriscouse a contar unha historia no rexistro da linguaxe forense, a base das actas que un funcionario de policía vai levantando sobre as declaracións dunha serie de persoas que deben testificar sobre unha morte ocorrida en plena guerra civil. Titúlase *Os mortos daquel verán* e foi ben recibida pola

crítica, a pesar de que incorre nalgúns incoherencias, producidas quizais, non, como alguén quixo ver, polo feito de que un funcionario en plena guerra civil redactase os informes en lingua galega, detalle pouco verosímil pero doado de xustificar dende o punto de vista literario, senón porque se nota demasiado que ese funcionario é un trasunto do propio autor empírico, Carlos Casares, ou cando menos da instancia autorial, entretida no travestismo para escoitar as testemuñas e

elaborar unhas actas nas que o humor, as perplexidades aparentes e a obxectividade perseguida son máis propias do talante e da amenidade da persoa civil que moitos tivemos a sorte de coñecer ca do seu personaxe, involucrado este nun aparato represor pouco dado a lixeirezas e entretementos humorísticos. E isto conculca (iso si, dun xeito non tan evidente, senón máis sutil e agochado) as esixencias de verosimilitude de toda novela realista, ou cando menos daquela escritura que sempre tivo vocación de se expresar, en palabras do propio Casares con “claridade e sinxeleza”, pois aínda que non podemos descartar a existencia dun funcionario de policía con sentido do humor, dificilmente se atoparía un das características do que aparece na novela de Casares, sobre todo nas circunstancias temporais e espaciais en que se desenvolve o relato. Neste sentido, hai que ter en conta que só a realidade pode permitirse semellantes inverosimilitudes (de feito, poucos anos despois xurdiría en Vigo un xefe de policía novelista en galego, Luís Manuel García Mañá), non así a arte da novela de vocación realista, á que o pacto co lector, disposto a practicar a *epokhé* ou suspensión do descremento (*suspension of disbelief*), lle esixe a cambio non transvasar ás páxinas a *realidade tal cual*, coas súas contradicións e ocorrencias increíbles. A isto pódese apoiar que o lector non informado da persoalidade concreta de Carlos Casares nin da situación da guerra e posguerra españolas non ten por qué

detectar esas inverosimilitudes. É ben certo. De todos os xeitos, ademais, é unha novela que rexeita a interrupción da lectura, pero non, coido eu, porque o interese ou a intriga manteñan atento o lector ó texto, cousa que supoñería un éxito do escritor, senón porque, caso de querer seguir adiante coa lectura, ese lector bate cunha a nómina de personaxes que posúe unha gran complexidade e que require moita memoria e unha atención para a que con seguridade terá que facer un gran esforzo, se quere comprender algo; esforzo que, quizais, non se vexa recompensado suficientemente, sobre todo se temos en conta a lóxica expectación que o anuncio dunha nova novela de Carlos Casares espertara na audiencia galega por aquel entón.

Non volvería publicar Casares unha novela ata 1996, é dicir, nove anos despois, un treito de tempo abondo longo que inclúe o momento en que se fixo cargo da dirección de Galaxia (1986) e da revista *Grial* (1989), así como a morte do seu amigo e mentor Ramón Piñeiro, en agosto de 1990. Trátase dun texto con título algo estraño e quizais tamén un pouco desaforinado, por confuso, *Deus sentado nun sillón azul*. O autor tivo que explicar que ese “deus” é un deus con minúscula, é dicir, unha persoa. E así mesmo, ten aclarado, perante a insistencia de moitos lectores, críticos e xornalistas, que “el” (o home que no texto nunca recibe nome) non é traxunto da persoa de Vicente Risco, coa

que é doado relacionar o personaxe da novela. “Don Vicente era un home bondadoso e humano, mentres que este outro é un individuo soberbio, bastante inhumano”, segundo declaracións de Casares nunha entrevista de *La Voz de Galicia* (11-IV-1996) realizada por Luís Ventoso, por máis que na novela hai momentos nos que o protagonista, que, efectivamente, presenta reaccións incompresibles, luentes na tiranía psicolóxica e na insolencia dun androcentrismo activo, amosa en troques unha non pequena capacidade de ternura, como por exemplo cando a leva a “ela” (á que podíamos cualificar de *voyeuse*) ó cine en Santiago a ver unha película de Charlot, *O Rapaz*, e ela sorpréndeo chorando cando ten lugar a escena da separación obrigada entre o vagamundo e o meniño. Detalle que contrasta coa frialdade que amosa durante a corrida de touros a que asisten na Coruña, precisamente o día que o estoque de Belmonte saíu chuspido do lombo do touro para se espetar no corazón dun espectador, que morreu no acto¹², ou coa brutal declaración que se dá a entender fixo contra Antonio Salgado París, a resultas da que este home fora condenado ó paredón de fusilamento catro anos atrás, é dicir en 1941, en pleno revanchismo franquista.

Carlos Casares, con razón, tivo que dicir que todo responde a un arquetipo e non a ningunha figura real (*A Nosa Terra*, núm. 720, 3-IV-1996, entrevista de Xan Carballa). Esta sorte de aclaracións, no ámbito da literatura, son innecesarias, pero sempre hai que llas facer a quen se achega a ese ámbito sen saber, como se ten subliñado hai moitos anos, que en canto algo (aínda que responda a un dato tirado da realidade) penetra no seu interior xa se acolle a un estatuto de ficción libre dos predicamentos de verdadeiro ou falso. O certo é que a circulación pública da novela foi asentando no ánimo de moitos lectores, quero dicir, dos lectores iniciados nas claves da cultura galega, a convicción de que Vicente Risco foi o modelo no que se inspirou Casares á hora de deseñar a figura física, a formación, a biografía intelectual e os costumes do home que vive fronte á fiestra dunha muller que fora compañeira na Universidade e noiva peculiar súa en anos pasados e que o segue coa mirada día tras día nos seus costumes e hábitos sistemáticos.

Non debemos esquecer que, á parte de ter frecuentado as tertulias e a amizade de Vicente Risco, o polígrafo ourensán foi obxecto dunha estreita atención documental por parte de Carlos Casares, ata decantar parte dos

¹² A anécdota é verídica. Efectivamente, ocorreu na Coruña o seis de agosto de 1934. O espectador chamábase Cándido Roig Roura e era industrial de salazóns en Portosín, aínda que o novelista lle inventa varias cousas: unha profesión de avogado exercente en Muros; unha enorme erudición taurina e a vontade de escribir unha biografía do toureiro Joaquín Rodríguez, “Costillares”. Todo produto, seguramente, da imaxinación de Casares, aínda que Cándido Roig non era alieo a cuestións da escrita, toda vez que podemos ver o seu nome asinando algún artigo na segunda época de *A Nosa Terra*.

coñecementos que chegou a ter sobre autor de *O porco de pé* nun valioso ensaio bio-bibliográfico titulado *Vicente Risco* (1981), na colección “Conciencia de Galicia” da editorial Galaxia, a mesma na que tamén nese ano publicou un ensaio homólogo sobre *Otero Pedrayo*, pois Casares sempre se sentiu moi atraído polos homes da denominada “Xeración Nós” e foi un adiantado estudioso da mesma.

Certo é que facendo unha lectura atenta do texto chegamos á conclusión, por demais obvia e esperable (dende o momento en que estamos diante dun libro que se anuncia como

unha *novela* e polo tanto dentro do ámbito da ficción) de que Casares, aínda tomando moito da personalidade e do retrato físico de Vicente Risco (delgado, pequeno, miúdo, cegato, nervioso), así como da súa teima relixiosa e a obsesión por Satanás¹³, ou os escrúpulos sobre cuestións sexuais que podemos ler por exemplo no libro do polígrafo ourensán titulado *Mittleuropa*¹⁴ e a sabida ortodoxia de Risco, que situaba o Papa no cumio da moral humana, seguido dos bispos, os curas e as monxas, engadiu ó personaxe trazos tirados da imaxinación e outros que nalgún caso coinciden con

13 Non hai que esquecer que Risco foi un experto en demonoloxía e deixou escrito un libro titulado *Satanás. Historia del Diablo*, que apareceu pola primeira vez en Barcelona (Aymá Editora, 1956, segunda edición Vigo: Edicións Xerais, 1985, con prólogo de X.R. Mariño Ferro) e posteriormente en tradución portuguesa de Eduardo Pinheiro e prólogo de F.C. Pires de Lima baixo o título de *Satanás. História do Diabo* (Porto: Porto Editora, s/a).

14 Abonda con comparar o que o protagonista lle escribe a “ela” dende Alemaña acerca dunha moza chamada Gerda co que Risco di no epígrafe de *Mittleuropa* titulado “Sexualfrage” para se decatarse de que Casares se inspirou moito no ideólogo ourensán tamén á hora de perfilar ideoloxicamente o seu personaxe novelesco. Leamos: “Foi tamén a primeira vez que [el] lle falou de Gerda (...). Pintoulla como unha moza lista con ideas antediluvianas, especialmente en materia de sexo, un exemplo claro da regresión biolóxica que se estaba a producir en Europa, onde había médicos, como o da citada señorita, que recomendaban a perda da virxindade para curar determinados estados de ánimo próximos á depresión ou a melancolía. A el toda aquela retórica estúpida parecíalle unha maneira interesada e torpe de gozar do pracer da carne sen pagar as contrapartidas que esixen o respecto ós demais e o verdadeiro amor que, para ser auténtico tiña que estar sempre baseado na renuncia e no sacrificio” (*Deus sentado...*, pp. 126-127). “A abundosa literatura sobre o problema dos sexos non é máis que outra das formas da ofensiva que a sociedade occidental emprendeu en contra de si mesma (...) Hai doncelas que se entregan ao varón por prescripción facultativa (...) Sinxelamente: o fomento científico do vicio, a base de bioloxía e de psiquitría freudiana e de endocrinismo e demais chafalladas” (Vicente Risco, *Mittleuropa*, Santiago de Compostela: Nós, 1934. Cito pola edición da editorial Galaxia de 1984, pp. 290-291). Todo isto encaixa mal coa evocación a través da que se insinúa algo acerca dun día que observadora e observado pasaran xuntos na habitación do “Hotel Embaixador”, na Coruña”, sen estaren casados, nunha cidade de provincias e en plenos anos trinta. Así mesmo, entre as referencias ás cartas que “el” lle envía a “ela” dende Alemaña, hai algo inequivocamente risquián: a definición do profesor Brüning como “un home de espírito, destinado polo tanto ó sufrimento” (p. 129). Ben coñecida é a clasificación dos seres humanos que facía Vicente Risco, recollendo unha antiga tripartición gnóstica, entre híllicos, psíquicos e pneumáticos. A estes últimos, homes de espírito, pertencería o profesor, coincidindo coa categoría que o propio Risco se atribuíra a el mesmo. Podíamos traer moitas máis coincidencias co autor de *O porco de pé*, quen, como o personaxe da novela visitara Alemaña en 1932, pero rematarei coa especie de *écfrase* ou descrición que o narrador fai acerca dunha caricatura que “ela” intenta debuxar do seu correspondente en Alemaña: “Debuxou dous círculos cun puntiño no medio, que representaban os lentes e os ollos...”, que coincide con coñecidas caricaturas de Risco feitas por Castelao e Álvaro Cebreiro.

gustos, riscos da persoalidade e experiencias do propio novelista, como poden ser os coñecementos sobre as cidades das máis diversas latitudes, pois foi Casares un gran viaxeiro, a familiaridade co rúeiro ourensán e a atracción que sente por Santiago de Compostela¹⁵; ou a fixación polos obxectos miúdos, que tanto engaiolaron o propio Casares e que o protagonista da novela adoita admirar varias veces no escaparate dunha tenda ben coñecida polos composteláns¹⁶. É dicir, unha atracción por todo tipo de miniaturas, das que gustaba moito Casares e que en moita medida se configuran como un trazo da súa personalidade, reflectida dende a cativa e perfecta caligrafía autógrafa que el tiña ata a maqueta de circuitos de ferrocarril que coidaba coma xoguete preferido na súa casa e que estaba composta cos formatos de locomotoras e vagóns máis pequenos existentes no mercado e dos que tamén gusta o personaxe da novela, como podemos ler ó final cando se describe a “locomotora Mikado de color verde que el mercou en Berlín nun anticuario de Kantstrasse” (p. 252). Unha atracción que Carlos Casares extrapolou na súa escritura ó ámbito ideolóxico e sentimental tanto para o seu personaxe, que escribe tamén columnas nos xornais, coma para si mesmo, moi a miúdo defensor

dos pequenos eventos do día a día que en moitas ocasións se organizan, segundo o noso autor, máis arredor do corazón que da razón. Por non falar das recorrentes fixacións nos trazos da boca dos personaxes como indicios da súa personalidade e das súas condicións moral e ética. Unha teima fisiognómica moi de Casares, como puidemos ler en varias ocasións na súa columna diaria, “Á marxe”, de *La Voz de Galicia*:

Anunciaba tamén que el tiña disposto un traballo sobre a fisonomía do coñecido financeiro Mayer Amschel Rothschild, fundador da dinastía, e que tanto *determinados rasgos da boca*, o mesmo as prominencias que disimulaban as comiuras de ambos lados como as características do lóbulos de ambas orellas, a penas cinco centímetros por debaixo do arco cigomático e escandalosamente voltas cara arriba, revelaban unha personalidade vulgar, de tipo zoolóxico, incapaz de erguerse sobre a realidade material máis ratreira (*Deus sentado...*, pp. 29-30).

(...) Ela observou entón que na boca del se debuxaba, agora máis dramaticamente preciso, aquel movemento incontrolado que ela sentiu que lle despracía máis que nunca.

Ese xesto da boca desaparece cando dorme, como agora (...) Non mirou máis que un segundo para a terraza, pero a primeira impresión que lle entrou polos ollos foi a

15 Aínda que chame, cunha denominación insólita antes de 1968, “Praza do Obradoiro” ó que entre os anos trinta e corenta, tempo no que se desenvolven os momentos rememorados e presentes do relatado polo autor omnisciente e do visto pola, digamos, *mirona*, se chamaba aínda Plaza del Hospital e máis tarde, no franquismo, Plaza de España.

16 A papelería Docobo (“Docabo”, na novela, seguramente por gralla), situada, como se di no texto (pp. 95 e 252), ó final da Rúa do Vilar, a carón da praza do Toral

expresión feliz da boca, a mesma que tiña aquela tarde en Sabucedo... (*ibidem*, pp. 137-138).

Falando entre os dentes, coas mandíbulas apretadas e cos labios formando unha buguina estreita e enrugada... (p.162)

Etc...

Pero todo isto é irrelevante, como se comprenderá, para un lector alleo ós costumes, vivencias e gustos do escritor desaparecido prematuramente hai agora un ano, toda vez que non existe aínda unha biografía del que dea a coñecer publicamente estes pormenores tan só sabidos polos familiares, amigos e coñecidos máis ou menos próximos ou, en todo caso e nalgunha medida, polos numerosos lectores (e, quizais, sobre todo lectoras) da citada columna diaria, que publicou sen hiatos dende os anos oitenta e na que ía por veces esmiuzando aquí e alá as súas teimas, sentimentos e visión cordial do mundo, a base, precisamente, dunhas crónicas da vida diaria, de cousas tamén miúdas, coas que calquera podía identificarse, senón un día, si ó outro, tendo en conta que, como el mesmo ten declarado, tomou boa nota do consello doutro gran columnista, Julio Camba, quen dicía que para ter éxito na columna compría non falar de grandes temas, sobre todo nin de política, nin de relixión nin de sexo. De calquera maneira esa "biografía" inexistente sería (será) tamén unha interpretación da figura de Casares e non un reflexo exacto da súa realidade total, pois a filosofía do século XX ensinounos a

desintegrar a ilusión realista denunciando a "falacia representativa": todo é relato, todo é un constructo, lexítimo pero contingente.

Por outra parte, hai que ter en conta que o propio personaxe principal da novela cita a Vicente Risco con ocasión dunha tensa escena na casa de Aurora Poch, en Santiago, cando Eduardo lle di que debía cambiar de gafas, pois semella un xudeo. É entón cando (certamente, sen vir moito a conto) "el" lle di a Eduardo que, se "lera a Vicente Risco, sabería que un pobo tan pouco agresivo como os xudeos, que nunca se rebelaron contra os seus verdugos, que pasaron a vida laiándose dos seus males, eran o pobo máis forte do mundo, os verdadeiros destructores do núcleo ideolóxico sobre o que se asentaba a civilización cristiá" (p. 201). Quérese dicir que o propio Casares procurou distanciar no texto da novela o seu personaxe da figura histórica de Vicente Risco.

A novela tivo maiormente críticas favorables, mesmo entusiásticas, como podemos ler nas reseñas que publicaron Xosé M^a de Castro en *A Nosa Terra* (núm. 726, 16-V-1996): "con esta obra o autor non só acadara a madurez necesaria para entrar na categoría de gran escritor... senón mesmo para se situar entre as dez mellores novelas da literatura galega"; ou Xosé Manuel Enríquez en *Faro de Vigo* ("Faro das Letras", núm. CXXVI, 25-V-1996), onde lemos: "unha extraordinaria novela que nos satisfai

plenamente como lectores e nos engrandece como galegos”.

Outras voces valoraron o traballado do estilo (F. Martínez Bouzas, *El Correo Gallego*, “Revista das Letras”, núm. 114, 27-VI-1996), a perspectiva cinematográfica de “voyeur” (Frank Meyer, *Galicien Magazin*, núm. 2, outubro, 1996), ou o “relato ben artellado, ameno para un lector que, na maioría das ocasións, non busca nas páxinas dun libro máis cá historia coa que pasa-las horas de lecer” (Xurxo Sierra Veloso, *Revista Galega do Ensino*, núm. 13, novembro, 1996, pp. 245-246).

En fin, outros pronunciamentos, como o de N.C. en *El Mundo* (14-IV-1996), critican a construción por demais “recta” e o exceso de descrición, que provoca unha sensación de “modorra”, sen chegar á análise dos acontecementos presentados. Pola súa banda, Xosé Manuel Eiré (*A Nosa Terra*, núm. 724, 2-V-1996) dixo que a novela perde interese cara á metade, polo que podería ter sido unha boa novela curta. Finalmente, *last but not least*, Manuel Veiga (*A Nosa Terra*, núm. 747, 10-X-1996) chama a atención sobre a escritura minuciosa, que dá credibilidade a costa de ralentizar a acción, ás veces en exceso, e indica que aínda que o novelista é libre de escribir o que desexa, no exercicio desa liberdade non pode ser arbitrario cando se trata de feitos históricos, sobre todo nunha novela como esta, redactada nun estilo máis notarial, é dicir, neutral, ca fantástico. Pero esa pretensión de neutralidade atinxe,

segundo Veiga, ó tema central da obra, pois o profesor que testifica nun tribunal contra un ex-compañeiro de Universidade resulta redimido polo autor, que o converte en vítima dun atentado.

Baixo o meu punto de vista, a novela, que ofrece unha escritura adrede premiosa e reiterativa, presenta non pouco interese. En primeiro lugar, por algo tan obvio como polo feito de se tratar dun texto de Carlos Casares, a quen cómpre ler sempre con atención, dada a súa situación central no sistema literario galego. En segundo lugar, porque nela Casares, como xa fixera en *Xoguetes para un tempo prohibido* e en *Os mortos daquel verán*, aínda que alí con outras técnicas, fixo un esforzo singular por presentarnos a narración en estado puro, sen botar man nunca da presentación en estilo directo para dar a coñecer o parlamento dos personaxes, como non sexa a través da técnica denominada *estilo ou discurso pseudo-indirecto* (Reisz, 1989). Quizais se deba a isto o feito de que algúns críticos notasen que a narración non progresa e se faga algo reiterativa e lenta, como se cada capítulo fose unha variación sobre un tema central, neste caso, a figura que centra a observación do narrador e da personaxe que o mira a través dunha fiestra, como imos ver.

A este respecto, cómpre fixarse na estrutura editorial, que presenta algunhas peculiaridades: trátase de oito capítulos sen título, simplemente referenciados por un número romano

do I ó VIII, mínima anotación para poder incluír o paratexto indicial. A extensión de cada un dos capítulos é practicamente a mesma, en torno ás trinta páxinas. Concretamente, teñen exactamente trinta os capítulos I, II, VI, VIII; trinta e catro o III e mailo VII; trinta e dúas o IV e vintenoventa o V. Todo parece indicar, pois, que Carlos Casares estivo moi pendente da extensión dos capítulos para dotar a novela de unidades de escritura e de lectura regulares.

O obxecto da novela consiste en poñer en antecedentes ó lector da faga, formación, temperamento, carácter, ideoloxía, etc., dun personaxe que vai ser asasinado na súa casa ó final, durante o presente do relato, por un grupo do maquis en vinganza dunhas declaracións súas que levaran ó paredón de fusilamento a Antonio Salgado París, incerto activista de esquerdas. Transcorre nun treito de tempo que podemos cifrar nuns quince anos aproximadamente, dende o presente algo desdubxado no relato pero que en todo caso abrangue como moito ata o 7 de agosto de 1945 (un día despois de os americanos deitaren as bombas atómicas sobre Hiroshima e Nagasaki) cara a atrás, en continuas analepses que nos levan ata os anos da segunda República española. Todo isto en dous espazos urbanos ben recoñecibles, Ourense e Santiago de Compostela, dende onde se fan expansións cara ás casas de campo dunha pequeno-burguesía acomoda-

da ubicadas en espazos do rural, Sabucedo e Miño.

Tres personaxes centran, fundamentalmente, a atención do lector: por unha parte, temos un ourensán inno-meado todo ó longo da novela, antigo (aínda que non vello en idade) profesor da Universidade de Santiago, que vive no presente do relato (primeira metade da década de 1940) retirado na súa cidade natal, Ourense, casado cunha curmá súa, Mariana, sen fillos, e recluído nunha vida metódica e monótona ocupada en devocións relixiosas, en lecturas e na escrita diaria dunha colaboración na prensa local. Por outra parte, está o personaxe da propia Mariana, unha muller sumisa e pasiva a quen coñecemos tan só polas noticias e opinión que sobre ela vertía o seu home antes de casaren, ou polas impresións que causa na terceira personaxe, a observadora, antiga noiva de “el” que, vivindo no presente do relato fronte por fronte da súa casa, situada nunha rúa estreita do centro de Ourense, observa dende a fiestra todos os movementos do matrimonio día a día.

A perspectiva de “ela” e a información sobre o que ve na casa do personaxe observado (ás veces dun detallismo algo esaxerado e pouco verosímil) mestúrase, en imposible solución de continuidade, máis ben diríamos que en continuos fundidos, coa dun narrador que se serve, en boa medida, dos coñecementos dela como fonte para narrar, porque se ubica por veces na súa mesma perspectiva (*foca-*

lización interna, segundo Gérard Genette, ou *visión con*, se seguimos a Jean Pouillon) pero que posúe tamén a posibilidade de se desenvolver con plena liberdade omnisciente, é dicir, con *focalización cero*.

Hai que dicir que a omnisciente voz narradora non acaba de conseguir credibilidade por moi boa vontade que poña o lector en practicar a necesaria *epokhé*, a suspensión do descremento, que require a lectura de toda ficción que se quere realista, xa que vai relatando de vagar, tanto o que ve “ela” coma o que ven e senten os personaxes, nun ir e vir dende a actualidade presentiva da escritura, a base dunha serie de activadores deícticos espacio-temporais inmediatamente mostrativos para o lector, a tempos non moi remotos, de cando a xuventude de ambos os dous personaxes, nunha cadea de analepses mediante as que se vai recompoñendo a conflictiva relación que houbera antigamente entre eles. Pero esas deixes despistan ou poden provocar perplexidade moitas veces en quen le, que non pode asumir o feito de que a voz narradora e a instancia enunciadora do discurso no acto da escritura conflúan nun presente inmediato que tamén é o presente da lectura:

Eses pasos sonoros e pausados que lle chegan desde a rúa, procedentes do lado esquerdo segundo se mira desde a fiestra do salón *onde ela se atopa agora, sen dúbida son os del*”); “*Agora mesmo, pasadas as doce...*” (41); “*son as dez e cinco da mañá*” (73); “*As cousas e os obxectos do salón seguen na mesma disposición*

en que quedaron *onte pola noite*” (*ibidem*), “*aí en fronte, do outro lado da rúa (...)* ela só consegue intuír desde *aquí* (97, as cursivas son miñas).

E así nun longo etcétera de ocasións semellantes. Por outra parte, ás veces, esa voz practica tamén a prolepse, adiantándose ó que o personaxe experimentará:

Cando pase a páxina do periódico vai levar unha sorpresa. Na folla seguinte, situada na parte superior dereita, hai unha foto de Mary Pickford e debaixo dela, recadrada en negro, como se fose unha esquelela mortuoria o anuncio de que mañá, ás dez e media da noite, no Salón do Artesonado poñen a película titulada *Rosita*, a cantante vagamunda (20-21).

Prolepses que non se xustifican suficientemente, nin sequera polos momentos en que a voz narradora utiliza a técnica da narración iterativa, é dicir, cando dá a entender que o que está a ocorrer no presente do discurso ou vai ocorrer inmediatamente despois son cousas xa consabidas debido a unha competencia adquirida por experiencia propia de quen porta a voz narrativa, neste caso resultante dunha suposta, continua e dificilmente crible vixilancia de “ela” sobre os movementos e hábitos do personaxe dende a fiestra da súa casa:

Cando se atopa mal chama constantemente a berros (...); *En situacións como esta*, a postura encollida que adopta, dobrado sobre os xeonllos (...); o gato, que vai e vén por entre os libros e os papeis cunha liberdade que *habitualmente* nunca lle permite (...)” (114-115, cursivas miñas).

É doado decatarse de que Carlos Casares non foi indiferente á procura dun punto de vista que se axustase ás necesidades da materia narrada, pero con pouca fortuna. Utilizou un punto de vista que en ocasións segue dun xeito absolutamente fiel ó que Robbe-Grillet utilizara, por exemplo, en *La jalousie* (1957), ou Faulkner, ás veces, en *The Sound and the Fury* (1929). Neste sentido, podemos dicir que, paradoxalmente, nunca Casares foi tan seguidor como nesta novela de certos aspectos do *nouveau roman*. Pero non o mantén, ou non lle importa abandonalo, a favor da omnisciencia. Un punto de vista, por outra parte, difícil de soste sen danar o principio de verosimilitude, aunque non sexa máis que pola reserva e intimidade que, nos anos en que está localizada a historia, rexían a vida privada dos domicilios urbanos europeos das clases máis ou menos acomodadas da burguesía e da pequena burguesía¹⁷. Unha vida privada que se vía protexida por cortinas ou visillos impenetrables á mirada curiosa dos veciños. Neste aspecto conculcou Casares unha das convencións básicas da escritura realista, eido que era, como xa sabemos e recordamos máis arriba, onde adoitaba ubicarse o noso escritor no que se refire ó mundo da ficción.

Porque, efectivamente, tamén en *Deus sentado...* insiste Casares na súa metáfora da fiestra e a escritura, atribuíndolla agora ó seu personaxe

(“el”). Así, na rememoración que o narrador “transcribe” dos recordos da noutrora dubidosa noiva do personaxe central :

Na catedral de Santiago, diante dun dos vitrais policromados da ábsida, un día puxo el os dedos en forma de pistola e fixo o xesto simbólico de disparar, como se quixese destruílo. Logo dixo que unha fiestra non debía ser outra cousa que un oco cuberto de cristal, limpo e transparente, para ver con claridade o que hai ou o que sucede no exterior. Un cristal de cores como aquel era unha pura inutilidade. Considerar que o debuxo e a pintura do vitral son máis importantes que o anaco de mundo que se pode ver a través dunha ventá, parecíalle unha pretensión ridícula e aberrante, tan estúpida como comer un caramelo con papel. De aí o seu desprezo por toda clase de preciosismo e a historia que lle entraba cada vez que relía unha páxina e notaba que unha gangosidade de adxectivos se interpuña como unha barreira de cores entre o seu pensamento transparente e os folios que acababa de escribir (p. 43).

Coincidindo nisto coas propostas do *verismo* italiano que podemos ver, por exemplo, en certas declaracións de Giovanni Verga que xa no seu momento pecaban de certa inxenuidade:

la mano dell'artista rimarrà assolutamente invisibile, allora [il romanzo] avrà l'impronta dell'avvenimento reale, l'opera d'arte sembrerà essersi fatta da sè, aver maturato ed esser sorta spontanea come un fatto naturale, senza serbare alcun punto di contatto col suo

17 Vid., por exemplo, Ariès, Philippe e Georges Duby (1987).

autore, senza alcuna macchia del peccato d'origine (Verga, 1973)¹⁸.

Por outra parte, moi a miúdo os personaxes principais da novela (“el”, “ela” e Mariana) teñen reaccións desmesuradas, desproporcionadas, que non parecen corresponderse cos datos que o lector recibe: arrebatos de ira, de tristeza, de pranto, de alegría, etc; xestos de desprezo ou de autoritarismo que non están xustificados polos acontecementos e tribulacións, case sempre banais, polos que atravesan eses personaxes, tanto na narración correspondente ós tempos da recordación xuvenil coma na do presente do relato, no que quizais haxa algúns que estean máis acordes coa situación debido a que é o único treito temporal no que as circunstancias da actualidade inmediata presentan graves visos tráxicos encarreirados a evocar o clima tenso e opresor da posguerra e a non menos grave circunstancia pola que atravesa o personaxe finalmente asasinado.

Carlos Casares, en definitiva non saíu do ámbito da mímese que tanto refugou o discurso literario vangardista do século XX, pero ensaiou focalizacións varias nun esforzo co que, malia o que acabo de poñer de manifesto respecto dos cambios de perspectiva, conseguiu crear un clima e evocar uns tempos e uns escenarios que o lector, cando menos o lector europeo, en xeral, e o español ou galego, en particular, poden identificar e mesmo recordar, nalgúns casos.

¹⁸ Cito por Zimma (1997).

Fronte ás anteriores, semella que Casares, nas últimas novelas andaba á procura de crear un universo representativo das vivencias propias da burguesía e pequena burguesía acomodada, acolléndose á descrición de ambientes propios destas clases e maiormente evocadores de treitos temporais nos que a luz do sol lle permitise a composición de cadros que por veces resultan dun cromatismo plástico que non pode ser casual. Cores, luces, vestiario dos personaxes, flores, rosas, aparecen con certa frecuencia compoñendo fotogramas ou cadros pictóricos de estética fundamentalmente modernista e mesmo *art deco* (en varios aspectos nos que este pode conectar con algúns movementos de vangarda, como o fauvismo), moi acordes, por outra parte, polo que respecta a *Deus sentado...*, cos tempos da xuventude dos personaxes (p. 37).

A este respecto, hai cadros dunha intención plástica evidente nos que Casares xoga coas cores compoñendo fotogramas rápidos moi expresivos (p. 218): “ela” imaxina Mariana cun vestido branco e un xerxei groso vermello. Un pouco máis abaixo, pensa, efectivamente, que aqueles recordos son como “fotografías fixas, anacos da súa historia persoal colgados para sempre nun instante feliz da súa vida” (p. 218).

Outras veces a visión recorda máis o movemento dunha cámara cinematográfica, en barridos, picados

ou *zooms*. Así, cando descrición minuciosa do vestiario de “ela” por parte de “el”. Non vén moito a conto na novela, pero o narrador parece entreterse en facer unha especie de *zoom* focando do xeral (o traxe que levaba posto a moza) ó diminuto (unha pequena ferida no pé dela do tamaño “dun rasguño feito por un gato”, p. 189).

Para rematar con estas cativas impresións de lectura que me suxeriu no seu momento a nova entrega de Casares, direi que para o meu ver é unha novela algo desconcertante, non tanto pola premiosidade e parsimonia do estilo, cousas xa de seu extrañas nel, que deu exemplos abondo de escritura áxil e económica en recursos, como da falta de progreso na narración, a inconveniencia da improbable posibilidade de focalización dende a fiestra e a carencia de motivacións que expliquen as reaccións desproporcionadas, incomprendibles e ás veces desmesuradas dos personaxes.

En canto a aspectos lingüísticos, cómpre dicir que nesta novela Carlos Casares segue a amosar un galego moi castelanizado en todos os niveis da lingua, como xa llo advertira Víctor F. Freixanes naquel libro de 1976, en boa medida fundacional dunha nova

etapa para a cultura galega, como foi *Unha ducia de galegos*¹⁹, no que, o agora director de Galaxia, entrevistaba a doce personalidades, entre elas Casares. Todo parece indicar que o noso escritor non cambiou de estratexia lingüística dende entón, e en *Deus sentado nun sillón azul* procurou realizar un exercicio de novela longa na que o de menos fose a historia narrada e o de máis o xeito de ir progresando na escritura e, xa que logo, na lectura. Un exercicio de ritmo escritural ralentizado en bucles e reviravoltas que inmovilizan a historia sen a deixar avanzar ata o seu desenlace final. A idea é digna de encomio (toda vez que nas mellores novelas da Historia, que din moito, a *historia* é o que menos importa), e o resultado, como xa vimos máis arriba, non carece de atractivo, de interese e de opinións encontradas, entre as que non atopamos ningunha descualificadora en termos absolutos.

Algo parecido, aínda que cunha técnica diferente, realizou Casares na derradeira das súas novelas, *O sol do verán*, onde, á parte da evidente isotopía visual da combinación da cor azul cos dourados do sol e dos cabelos dalgúns personaxes, unha constante que percorre dende o principio ó final este texto compoñendo unha especie de

19 Na entrevista correspondente a Casares, Víctor Freixanes dille: “Alguén te acusa de estar castelanizando en demasía o galego literario”, ó que o entrevistado responde: “Esa foi unha acusación concreta que se lle fixo a *Xoguetes para un tempo prohibido*. ¿Qué queres que che diga? Sí, hai castelanismos. A meirande parte deles son conscientes, outros non (...) matiné moi encol da linguaxe a empregar. Quería unha linguaxe que chegara á xente, que non ofrecera demasiadas dificultades ó lector, porque hai que rescatar lectores, conquistar lectores pra a literatura e a novela galegas.” (p. 287).



En Londres 1993 con: Blanca-Ana Roig, Xabier Carro, Henrique Monteagudo, Xosé Luis Axeitos, Carlos Casares e Anxo Tarrío.

fotogramas moi luminosos²⁰, hai unha voz feminina autodiexética narrando (“pechada eu soa nesta vella biblioteca ... onde estou agora”) a base de encadeamentos analépticos, a relación entre ela, Helena, casada no presente do relato con Arturo, e Carlos, personaxe este que foca a atención da novela: un especial amigo da familia, dende a infancia, que se suicida ós vinte e sete anos na casa familiar que Helena, dous anos menor ca el, ten en Beiro. A estas lembranzas únense anécdotas ás que non asistiu Helena pero que foron referidas por Carlos e/ou Arturo e que agora, no presente

do relato, ela revive para o lector con todo tipo de detalles. Isto achega tamén esta derradeira novela de Casares a *Deus sentado...*, en tanto en canto hai un certo grao de omnisciencia documentada por parte de Helena (a quen Carlos, por certo, alcuma de *Periquita*, igual que “el” alcumaba “ela” na novela de 1996, pp. 215, 258) que se mestura coas propias experiencias e recordacións, pero que agora está xustificada nalgunha medida polas conversacións e confidencias que efectivamente ocorreron ou que se supón existiron entre ela e máis os outros personaxes, que funcionarían

²⁰ Á parte do ceo, tantas veces descrito con esta cor, os personaxes portan prendas azuis cunha frecuencia que non pode ser casual. O simbolismo da cor azul posúe unha enorme riqueza que non podemos desprezar aquí pero que é conveniente consulten os lectores nas fontes convencionais.

así a xeito de informantes exercendo a función clásica de “manuscrito atopado” ou fontes de documentación. Concretamente, por exemplo, os detalles da peripecia revolucionaria dunha manifestación de Madrid quedan xustificadas polas palabras que a narradora escribe ó remate do relato: “A historia que Arturo me acababa de contar sucedera había seis ou sete anos...” (p. 31), e algo máis adiante Helena atribúe a Arturo moito do que ela nos relata sobre Carlos, a quen non volvera ver dende había catro anos (tendo en conta que o suicidio se produce en 1968), é dicir, dende 1964 (“dende o verán anterior á miña voda, no outono de 1964 (...) un verán un pouco distinto dos anteriores no que cheguei a ter a sensación de que Carlos me ocultaba algún secreto”, p. 32). Coido que isto é fundamental para comprender a articulación da novela, a tensión dramática que a impregna, o conflito interno que vive Helena e a confusión que existe na súa memoria, na que se mesturan records propios, pero como unha realidade “debuxada entre nubes, como aqueles cadros esvaecidos que pintaba papá” (p. 38), con outros soamente referidos por Arturo ós que ela non puido asistir persoalmente:

Naqueles primeiros meses de vida solitaria con Arturo na casa de Beiro, compartida soamente coa criada Susa, decateime de pronto de que aquel Carlos que fora compañeiro dos meus xogos infantís, o meu amigo da adolescencia, o cómplice da miña mocidade, empezaba a ser nada máis que un montón de palabras pronunciadas por Arturo

de cando en vez entre os longos silencios que nos separaban. Era como se, privado daquel marco de luz onde eu o vira vivir e xogar, aquela figura palpitante como un corazón, de súpeto deixase de latir e non fose máis que unha faísca de lume saltando na cheminea diante da cal Arturo me contou ás veces, no primeiro inverno que pasamos nesta casa, historias como a que me acababa de contar da súa época de Madrid (pp. 31-32, cursivas miñas).

O conflito amoroso, que en ningunha das dúas novelas chega a expoñerse como tal, pero que o lector sabe da súa existencia agochada no máis íntimo dos personaxes, é semellante ó de *Deus sentado nun sillón azul*, só que o que nesta novela era un conflito triangular agora é un conflito dobre e moito máis complexo, en tanto en canto determina practicamente a historia e xustifica a gran e continua tensión dramática que se observa no comportamento de moitos dos personaxes e que finalmente desemboca en traxedia. Un destes conflitos é tamén triangular, entre dous homes, Arturo e Carlos, e unha muller, Helena; outro cuadrangular entre dúas mulleres, Elisa (nai de Carlos) e Carmela (nai de Helena), e dous homes, Leopoldo e Indalecio. E se naquela novela nada sabemos dos sentimentos que poderían despertar en Mariana as relacións de “el” con “ela”, aquí tampouco non sabemos nada acerca do que pensa Arturo da “amizade” da súa muller co seu íntimo amigo Carlos, de quen sospeita o lector que se suicida debido a un amor imposible coa narradora, como fora un amor imposible o que se

encendera na observadora da fiestra da anterior novela que comentei.

O ambiente duns hábitos de vida propios dunha familia pequeno-burguesa acomodada é o mesmo que en *Deus sentado...*, e a historia desenvólvese en escenarios (Bóveda, Sabucedo, Beiro) xa coñecidos en parte polo lector desta novela, na que tamén hai unha muller que observa e recorda, ademais de ser portadora agora da voz en primeira persoa. Tamén, como na anterior, hai unha morte violenta, só que aquí se trata dun suicidio que describe nas primeiras liñas da novela unha voz feminina a poucos días de ter ocorrido (“Agora, transcorridos dez días desde a morte de Carlos”), detalle este que, unha vez máis, fai incorrer a Casares en pequenas incoherencias de verosimilitude e de perspectiva escritural en varias ocasións. Algo dende logo que, sen lle tirar mérito á novela, se sente como innecesario, toda vez que quizais situando o tempo da narración e da escritura algo máis afastado dos feitos acontecidos, é dicir, do suicidio de Carlos, todo encaixaría mellor á hora de producir a traxedia e o discurso ou *efecto-melancolía* que se quere conseguir e do que, dende logo, está cargada esta novela que Casares deixou escrita na súa totalidade, anque inédita, como unha premonición da súa propia morte²¹.

Neste sentido, por exemplo, as deixes temporais e espaciais que aparecen dende a primeira ata a derradeira páxina da novela poden deixar algo perplexo ó lector: “Desde *aquela* noite (...) porque fora *aquel* día” (p. 9); “(...) como se o pistoletazo que Carlos disparara *naquela* madrugada quedase para sempre suspendido no aire, convertido nun sol negro e violento” (p. 239); “*recordo* que había bastante xente alí” (p. 19), etc. É dicir, unha serie de alusións ó día no que por fin estoura a traxedia que non se corresponden na súa expresión deíctica co recente do acontecemento, tan só dez días (sete, dende o enterramento, durante os que, ademais, hai que entender que se escribiu todo o texto que o lector acaba de ler).

Á parte destas cuestións, que poden parecer por demais intrascendentes, velaquí que nos atopamos co universo narrativo no que dá a impresión de que Carlos Casares se sentía máis a gusto ultimamente: as recordanzas de infancia, a evocación dun ideal paraíso azul, de sol, de luz, de alegría e de aire cristalino, que a miúdo lle serviron para a produción do que denominei máis arriba discurso ou *efecto-melancolía*. De feito estamos diante do escritor de *Vento ferido*, aquel libro primixenio de 1967 que en boa medida foi xermolo de moita da escritura do noso autor. E nomeadamente, quizais, do escritor que naquel

21 Sobre todo se temos en conta que o protagonista nacera no mesmo ano que o escritor, 1941, e que hai moitos detalles autobiográficos, que non é do caso expoñer aquí polo miúdo pero que nos levan, por exemplo, a Xinzo de Limia, onde Casares viviu moito tempo, ou a unha motocicleta Harley-Davidson como a que el mesmo posuía e da que ten falado moito e escrito algo.

libro nos refería en poucas e breves páxinas a vida dun vello durante un día calquera que representaba todos os días dunha senectude dependente e sen esperanza. Refírome ó relato titulado “Agarda longa ó sol”²², onde lemos cómo o vello protagonista “prefería estar no balcón, ó sol, á luz clara daquil ceo azul” (p. 46), unha imaxe recorrente en Casares que semella revivir aqueles versos de Charles Baudelaire (*Adieu, vive clarté de nos étés trop courts!*) que moitos anos máis tarde traduciría libremente Jorge Semprún para lle dar título a un dos seus libros de memorias noveladas, *Adiós, luz de veranos...* (1998). E non será por casualidade que a narradora de *O sol do verán* sinta a morte de Carlos como a rotura dun mundo ideal construído entre os dous dende a súa infancia. Fixémonos en que este sentimento abre e pecha a novela, deixando no medio os recordos a través dos que se nos vai perfilando a personalidade de Carlos e o tremendo conflito que sobrevoa os personaxes sen que a inocente voz narradora chegue nunca a decatarse das causas da traxedia:

Refuxiada na penumbra, penso en Carlos (...) sobre todo penso en Carlos que coñecín nesta casa hai preto de vinte anos, cando eramos nenos e el veu pasar o primeiro verán con nós (...) aqueles días felices de tantos veráns azuis que pasamos xuntos na casa de Beiro, [aquela] luz transparente que rodeou as nosas vidas durante os veráns

de Beiro e que aínda iluminaba o ceo dunha límpida color azul turquesa a última noite que pasamos xuntos (pp. 10-12).

(...)

De pronto, cando nos amamos baixo o ceo daquela noite de color azul, foi como se vinte anos da nosa vida se convertesen nun mundo transparente, de cristal. Un cristal que aquel maldito disparo de Carlos esnaquizou para sempre e que nunca máis se poderá recompoñer (derradeiras palabras da novela, p. 240).

Por iso Helena se encerra na biblioteca detrás “desa fiestra entornada que me defende da intensidade deslumbrante do sol” (p. 10) e non quere ver a luminosidade do día, unha luminosidade que lle recordaría os tempos felices, o paraíso que o disparo de Carlos transformou nun “sol negro e violento” (p. 239), é dicir, quizais naquel *soleil noir* de Gérard de Nerval que definía a tristeza melancólica romántica e que Julia Kristeva relacionou, así mesmo, coa depresión e a melancolía²³, dúas situacións morbosas do individuo humano que semellan atenazar a narradora pechada na biblioteca. De feito, Carlos era o seu verdadeiro *sol de verán* e, non estando el, todo parecía inverno: “Nos días que seguiron (narra Helena recordando un verán da súa infancia), aquela tristeza que sentía pola marcha de Carlos foi aumentando (...) aquel verán acabara sendo tan feo como

22 Pp. 43-52 da edición citada. Neste conto, por certo, aparece tamén unha muller servindo na casa do vello chamada Susa, igual que unha das que traballa na casa de Beiro, en *O sol do verán*.

23 Julia Kristeva, *Soleil noir. Dépression et mélancolie*, Paris: Gallimard, 1987.

calquera inverno na cidade, aínda que fíxese sol..." (pp. 42-43).²⁴

Baixo o meu punto de vista, respecto de *Deus sentado nun sillón azul*, *O sol do verán* ofrece un discurso narrativo moito máis fluído e consistente, e aínda que segue a presentar escenas nas que os personaxes amosan reaccións desmesuradas respecto da aparente pouca importancia da situación, como cando entre as páxinas 25 e 26 nos conta a narradora as labazadas sanguíneas que tía Mercedes lle propinou a Carlos e a liorta que acaba tirando polo chan á nai de Helena e á propia Mercedes, o certo é que agora están máis xustificadas, unha vez que sabemos a verdade da historia e as reticencias de tipo moral, ético, psicolóxico e familiar que se agochan detrás dos comportamentos dalgúns deles, como Mercedes ou Elisa. Todo moi cohesionado por varias liñas isotópicas que se van trazando a base de elementos recorrentes que ó autor non lle importa poñer de manifesto unha e outra vez, como a presenza da luz intensa do verán e, xa que logo, do sol; a calor, a cor azul e, quizais sobre todo, a insistencia de Helena na sensación de tristeza profunda que lle empeceu ser feliz, xa non despois da morte de Carlos, senón mesmo en momentos en que todos os elementos parecían achegarse e aportar cadanseu grao para a composición da felicidade. Precisamente, un dos efectos máis importantes da novela

conséguese polo contraste entre o sensualismo que desprende o texto en tanto en canto está repleto de senestésias, de sensacións agradables ós sentidos (da vista e do tacto, fundamentalmente) e o paulatino enrarecemento das relacións entre os persoaxes. Un enrarecemento nunca exposto dun xeito explícito, pero que o lector vai captando engordíñamente ata que comprende as razóns da traxedia, do suicidio, e da tristeza que abruma á narradora. Podemos dicir que esas isotopías van encadrelándose, van ensarillándose ou enroscándose unhas nas outras ata afogar os personaxes nunha traxedia na que hai un ambiguo heroe-víctima (Carlos), varios personaxes implicados e ninguén, propiamente, culpable.

Nótase que Carlos Casares se atopaba cómodo nun tipo de narración como esta; un tipo de narración que lle permitiu combinar experiencias literarias propias e alleas e ensarillar anécdotas de todo tipo, da infancia (con Guillermo Brown de fondo), da adolescencia, de cando os tempos universitarios (manifestacións, os "grises", o profesor Araguren...) etc., entre as que non faltan aquelas que se parecen ás que el adoitaba contar nas tertulias polas que tanto devecía e que tantas horas amenas proporcionou a quen tivese a fortuna de poder escoitalas. Un tipo de narración, en fin, que, por outra parte, como xa vimos, sempre defendeu

24 Adolfo Boado fixo unha interpretación do trágico conflito que aqueixa ós personaxes poñendo a novela en relación co *Werther*, de Goethe, e tamén con algúns mitos gregos, entre eles o dos Dióscuros. V. "De repente o derradeiro verán. *O sol do verán*, de Carlos Casares, entre Werther e a traxedia grega", *A Nosa Terra*, ano XXV, nº 1031, 2002, p. 27.

como a poética coa que se sentía máis identificado: unha ventana transparente pola que o lector mirase e así se sular na realidade ficcional que se lle quere evocar.

Por todo isto esta derradeira novela de Carlos Casares, disposta en nove capítulos, tamén dunha extensión moi parecida todos eles (arredor das vinte-cinco páxina), é, en boa medida, unha *novela de enigma* ou mesmo de *intriga*, un texto moi compacto, minuciosamente construído, ó que o lector ten que acceder prestando moita atención á *dispositio*, ós datos que lle vai aportando o autor implícito a través da inxenua voz da narradora, habitante dunha burbulla de felicidade que un día lle rebenta sen ela saber por qué. Unha traxedia, con anagnórese incluída, que finalmente pode revelárselle ó lector minimamente atento pero que non chega a descubrir a personaxe narradora, Helena, sumida nunha profunda melancolía e, como soubo ver Adolfo Abalo, nunha “cegueira” que lle impide o acceso ó coñecemento da realidade: ela é medio irmá (adulterina) de Carlos por parte de pai (Leopoldo) e o suicidio non se debe a outra razón que a un remorso ou arrepentimento de Carlos (coñecedor do seu parentesco coa narradora) por ter feito o amor con Helena e, polo tanto, ter cometido incesto a noite inmediatamente anterior á madrugada en que ocorre a traxedia. Nesta mesma liña, ben podería coller aquí unha interpretación da “cegueira” de que fala Abalo, como unha reacción de Helena á *hamartía*, ó erro do heroe tráxico aristotélico

(quizais tamén bíblico) que estivo a sufrir sen evitar as ocasión de manter relacións sexuais con Carlos, sabedor el (que entón sería castigado pola *hybris* tráxica), pero ignorante ela (ou “cega”) de que cometían incesto, ata que as cartas finais entre Leopoldo e Carmela dan claves definitivas, por máis que ela siga a negarse acceder ó coñecemento, pechada na biblioteca e sen querer ver a luz do sol; pechada no que a teoría mística chamaría “noite escura do sentido” ou “noite escura da alma” (Juan de la Cruz, por ex.). Porque Carlos Casares xogou aquí ó ocultamento franco deste dato fundamental para entender as razóns do suicidio do personaxe. Pero tampouco non lle escatima información nin ó lector nin á narradora, a quen se lla vai dosificando todo ó longo do texto a fin de poderen recompoñer a historia. Un deles é a insistencia que se pón no feito de que Carlos se parece moito ó tío Adolfo (as fotos de “Adolfo e Carlos, ambos metidos no mesmo marco, como se fosen irmáns xemelgos”, p. 27), o afogado, irmán de Carmela, nai de Helena, e a tendencia familiar ó suicidio. Outro se lle dá ó lector polos comentarios que tía Mercedes fai sobre Leopoldo e a pouca simpatía que este lle inspira, un dato que nembargante queda diluído no xorne amargurado e intolerante con que se nos debuxa a personaxe desta muller acartonada. En fin, as cartas do final da novela, que a propia Carmela proporciona a Helena, onde se desvelan claramente os amores adúlteros entre Carmela e Leopoldo, etc. Pero o que parece fundamental é un recurso de información diexética entre a instancia

autorial e o personaxe que Casares ben puido tirar dun xogo intertextual coa primeira novela da literatura galega contemporánea: *Majina ou a filla espúrea*. Nesta novela de Marcial Valladares, escrita en 1870 e publicada por primeira vez en 1880, por entregas, na revista *La Ilustración gallega y asturiana*, son unhas lavadeiras que están a lavar no río quen, a través da conversas que manteñen e que escoita por casualidade Salvio nun dos seus paseos polo campo sen elas o saber, informan ó namorado de Otilia da existencia de Majina (Tarrío Varela, 1991). En *O sol do verán*, tamén se nos di que Carlos oíu falar a carón do estanque do Carpazal a unhas “criadas”, sen sabermos o contido da conversa, e coincide co momento en que, sen causa grave aparente, o neno desaparece da casa durante “un día enteiro” (“pareceume que ía chorando”, di a narradora), sen lle querer dicir a Helena por qué o fixera (p. 39), pero non é desaxustado pensar que é nese momento cando Carlos se entera do seu parentesco fraternal con ela.

Xa para rematar esta pequena incursión na derradeira novela do amigo desaparecido hai agora un ano, é difícil saber se Carlos Casares pensou nun lector xuvenil á hora de se decidir a escribila, pero o certo é que a maior parte do texto desenvolve recordanzas e experiencias moi propias da adolescencia en espazos e sazóns do ano correspondentes ós períodos de vacacións, moi socorridos por este tipo de literatura. Dende logo nada indica nos paratextos da edición de Galaxia que se

intentase atraer a ese especial tipo de lector. Pero cómpre ter en conta que, tendo el traducido e escrito libros para nenos pequenos, como *A galiña azul*, *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, *O can Rin e o lobo Crispín*, etc. (Roig Rechou, 2002) o lector xuvenil, entre neno e adulto, era o que lle faltaba atraer algo máis como lector a Casares, malia atoparmos en *Vento ferido* experiencias próximas. E cun texto que xoga con intertextualidades xuvenís nas que se recoñecen tamén moitos lectores adultos da idade aproximada do propio Casares (*Aventuras de Guillaume Brown*, *Tintín...*) ou claramente referenciadas a estes últimos (película *Casablanca*, etc.) esta novela, *O sol do verán*, pode conseguir sen dúbida un abano lector de moi amplo espectro.

BIBLIOGRAFÍA

Ariès, Philippe e Georges Duby, *Histoire de la vie privée*, Paris: Éditions du Seuil, 1987. Traducción ó castelán de José Luís Checa Cremades, *Historia de la vida privada*, 5 vols., Barcelona: Círculo de Lectores, 1994. Consúltese especialmente o tomo V: “De la primera guerra mundial a nuestros días”, dirixido por Antoine Prost e Gérard Vincent.

Casares, Carlos, *Ramón Piñeiro. Unha vida por Galicia*, 5º Premio Ánxel Fole, Sada-A Coruña: Fundación Caixa Galicia/Edicións do Castro, 1991.

———, “Ramón Piñeiro na memoria”, en *Lembranza de Ramón Piñeiro (catro discursos)*, Santiago de Compostela: Centro de

- Investigacións Lingüísticas e Literarias
Ramón Piñeiro, 1994.
- _____. *Un país de palabras*, Vigo: Galaxia, 1998.
- Forcadela, Manuel, *Nova narrativa galega*,
Barcelona: Sotelo Blanco, 1993.
- Franco Grande, Xosé Luís, *A ilusión da esperan-
za (de Cabanillas a Baixeras)*, Pontevedra:
Edicións do Cumio, 1991.
- Freixanes, Víctor F., *Unha ducia de galegos*,
Vigo: Galaxia, 1976.
- Noia Campos, M^a Camino, *A nova narrativa
galega*, Vigo: Galaxia, 1992.
- _____. “A narrativa de posguerra”, en *Galicia.
Literatura*, vol XXXIV, coordinado por
Anxo Tarrío Varela, A Coruña: Hércules de
Ediciones, 2000, pp. 87-149).
- Piñeiro, Ramón, *Da miña acordanza*, Vigo:
Fundación Caixa Galicia/Galaxia, 2002.
- Risco, Vicente, *Mitteleuropa*, Santiago de
Compostela: Nós, 1934. 2ª edición Vigo:
Galaxia, 1984. Tamén en *Obras comple-
tas*, Vigo: Galaxia, 1994, Vol. I, pp. 244-
-560.
- Reisz, Susana, *Teoría y análisis del texto literario*,
Buenos Aires: Hachette, 1989.
- Roig Rechou, Blanca-Ana (coord.), *CDrom:
Informes de literatura (1995-2000)*,
Santiago de Compostela: Xunta de
Galicia, Centro Ramón Piñeiro para a
Investigación en Humanidades, 2001.
- _____. “Carlos Casares *in memoriam* (1941-
-2002)”, *Revista Galega do Ensino*, 35,
maio 2002, pp. 235-243.
- Tarrío Varela, Anxo, “Estudio literario”, en
Marcial Valladares, *Maxina*, Vigo:
Edicións Xerais de Galicia, 1991, pp. 11-
-43.
- _____. *Literatura galega. Aportacións a unha
Historia crítica*, Vigo: Edicións Xerais de
Galicia, 1994
- Verga, Giovanni, *Introduzione a L'Amante di
Gramigna*. En P. Pullega, *Leggere Verga.
Antologia della critica verghiana*, Bologna:
Zanichelli, 1973.
- Zima, Pierre V., “Contingency and construction:
from mimesis to postmodernism”, *Lite-
rator*, 18/2, 1997, pp. 99-114. De próxima
aparición en *Boletín Galego de Literatura*,
en versión galega de Fernando Cabo
Asequinolaza, núm. 28, 2002, en prensa.



ANXO TARRÍO VARELA, “A obra narrativa de Carlos Casares”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 15-45.

Resumo: Anxo Tarrío traza unha panorámica xeral da obra narrativa de Carlos Casares; demostra, con textos do propio autor, que se pode e debe incluír na unidade xeracional denominada *nova narrativa galega* e achégase ás dúas derradeiras novelas saídas dos prelos, unha ántuna (*Deus sentado nun sillón azul*, 1996) e a outra póstuma (*O sol do verán*, 2002), entre as que observa o profesor Tarrío similitudes e un proxecto ou empeño común, en tanto á procura de focaliza-la diéxese dende o punto de vista dunha muller. Propón ler *O sol do verán* como unha novela de intriga e relacióna coa *hamartía* tráxica e neotestamentaria.

Palabras chave: Literatura. Literatura galega. Crítica literaria. Teoría literaria. Historia da literatura. Narrativa. Novela. Narratoloxía.

Resumen: Anxo Tarrío traza una panorámica general de la obra narrativa de Carlos Casares; demuestra, con textos del propio autor, que se puede y debe incluir en la unidad generacional denominada *nova narrativa galega* y se aproxima a las dos últimas novelas salidas de las imprentas, una ántuna (*Deus sentado nun sillón azul*, 1996) y otra póstuma (*O sol do verán*, 2002), entre las que observa el profesor Tarrío similitudes y un proyecto o empeño narrativo común, en tanto pretenden focalizar la diégesis desde el punto de vista de una mujer. Propone leer *O sol do verán* como una novela de intriga y la relaciona con la *hamartía* trágica y neotestamentaria.

Palabras clave: Literatura. Literatura gallega. Crítica literaria. Teoría literaria. Historia de la literatura. Narrativa. Novela. Narratología.

Summary: Anxo Tarrío traces a general outline of Carlos Casares's narrative work; he shows, by means of the author's own texts, that he can and must be included within the generation called *nova narrativa galega*. Professor Tarrío approaches his two last published novels, one of them brought out while he was still alive (*Deus sentado nun sillón azul*, 1996) and the other posthumously (*O sol do verán*, 2002), and he observes similarities between them and a common narrative project for they try to focalize diegesis through a woman's point of view. He proposes reading *O sol do verán* as a thriller and relates it with the tragic and neotestamentary *hamartia*.

Key-words: Literature. Galician literature. Literary criticism. Literary theory. History of literature. Narrative. Novel. Narratology.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 10-12-2002.



¿QUE FACEMOS COA QUÍMICA? A PERSPECTIVA DUN QUÍMICO

José M. Saá*

Universitat de les Illes Balears

“tenho a certeza, mais a certeza é mentira
ter certeza é não estar vendo”
(F. Pessoa, *Poesía completa de Alberto Caeiro*)

Un certo ton pexorativo, imprecatorio ás veces, caracteriza as máis das impresións dos cidadáns sobre a química e, hai que supor, sobre os que a practican: os químicos. Frases como: “a química lixa”, “ese alimento, bebida... é química”, “os químicos contaminades o medio”, e outras máis duras, son extremadamente frecuentes hoxe en día. No subconsciente colectivo da cidadanía, a asociación de ideas química=contaminación=polución=en fermidade=morte calou profundamente e non será nada fácil de corrixir. Creo que é un erro agacharse, abrir o paraugas e pretender que non chove, pero, por outra parte, sen dúbida é un atrevemento que limita coa parvada pretender que o cidadán (incluso aquí ós químicos, eu mesmo) ha de asumir que o estado de cousas actual é o custo necesario dunha civilización avanzada, sen máis. O mar de fondo existe, é real. As accións colectivas da cidadanía exprésanse, cada día con máis empeño, ó esixir dos gobernantes locais,

nacionais ou supranacionais unha mellor calidade do medio. As accións individuais, testemuñais, coma a miña aquí, neste caso, non pode ser outra que informar. Con mellor ou peor fortuna, iso procurei a través de dous grandes apartados que pretenden plasmar de forma simple —¿e clara?, vostedes dirán— o papel do químico na sociedade.

1. ¿QUE FACEMOS OS QUÍMICOS?

1.A. OS LÍMITES DO COÑECEMENTO E DA ACCIÓN: AS LES DA NATUREZA

Vivimos nun mundo cada vez máis tecnolóxico, claramente dominado polos principios da ciencia en todas as súas manifestacións. Comprender e manexar estes principios é unha necesidade evidente, simplemente para poder sobrevivir. Non nos debería ocorrer o mesmo có astronauta da canción de Elton John “Rocketman” que vive

* Catedrático de Química Orgánica.

no espacio cinco días á semana e non se decata porque é un analfabeto científico (“and all this science I don’t understand; it is just my job five days a week”). Por outra parte, é preciso recoñecer que hai límites para o coñecemento alcanzable e as accións realizables, como expresa o Profesor Jesús Mosterín, catedrático de Lóxica e Filosofía da Ciencia da Universidade Autónoma de Barcelona nun artigo titulado “Los límites del conocimiento y de la acción. Óptimos imposibles”, publicado no *Boletín Informativo*, 292, agosto-setembro de 1999, da Fundación Juan March, e no libro *Ciencia viva*, do mesmo autor, editado por Espasa Calpe no ano 2001.

Contra a crenza idílica, ou utópica, dalgúñas persoas de que todo o desexable é posible (a actual civilización do “mando a distancia” adoita convencer os máis novos disto), Mosterín expón claramente os límites que a ciencia impón: hai opcións óptimas imposibles, hai situacións desexables simplemente irrealizables; dito de forma sinxela e rotunda: hai límites insuperables para o que podemos facer ou saber. Así, dispoñer de enerxía de fusión nuclear parece que pode ser un óptimo alcanzable xa que non hai nada que se opoña, coa excepción do formidable investimento de recursos que se require para financiar a investigación necesaria para desenvolvela. Está claro, sen embargo, que non podemos ter nunca un móbil perpetuo de primeira especie posto que viola os principios básicos que gobernan o

noso universo. É, sinxelamente, imposible. Pois ben, desde mediados do século XIX ata hoxe postuláronse unha serie de principios e probouse a validez dunha serie de teoremas de imposibilidade —algo así como os *stop* da ciencia— que lle poñen límites absolutos ó que podemos facer e, incluso, ó que podemos coñecer. Hai que ter claro que estes principios son limitantes, é dicir, tan só expoñen cómo non poden ser as cousas, pero non din nada acerca de cómo son ou serán. Estes teoremas da imposibilidade simplemente establecen unha serie de metas inalcanzables para a ciencia ou, incluso, para a sociedade. Así, as leis da termodinámica pónenlles límites ós tipos de interconversións materia-enerxía e anúnciannos que non poden existir nin móbiles de primeira nin móbiles de segunda especie; a teoría especial da relatividade ponlle límites á velocidade á que se pode mover a materia máisica e ó que podemos coñecer, xa que só poderemos ter acceso á información que está no noso “cono de luz pasado”; o principio da incerteza de Heisenberg ponlle límites á nosa capacidade de medir con precisión o que observamos, mentres o teorema da incompletude de Gödel anuncia que a teoría aritmética perfecta non pode existir; o teorema de Shannon establece que a canle perfecta de comunicación non pode existir e o teorema de Arrow ponlle límites á posibilidade de perfeccionar a democracia xa que o sistema de votación perfecto non pode existir. Soamente teremos a oportunidade de

tratar aqueles máis próximos á Química, como suxire o enunciado.

1.B. OBSERVABLES MACROSCÓPICOS: MATERIA E ENERXÍA

Situémonos agora no noso universo máis inmediato ¿como é o noso mundo? ¿de que está constituído? ¿por que é como é e non doutra forma? Sen dúbida, o mundo é así porque hai uns principios básicos, unhas leis fundamentais inmutables que gobernan o universo, o cal non está en contradición co indeterminismo, como nos ensina Popper (K. R. Popper, *El mundo abierto. Un argumento a favor del indeterminismo*, publicado pola Editorial Tecnos en 1986).

Utilizando a terminoloxía do Profesor J. Castells que tomei prestada do seu excelente libro *Química general*, publicado pola Editorial Alhambra en 1981, temos que recoñecer que habitamos un mundo no cal hai dous observables macroscópicos: materia e enerxía. Durante toda a historia do universo foi así. Coa materia temos unha relación sensual, é dicir, a través dos nosos sentidos detectámola, vémosla, tocámola, ulímola, oímola. Sen embargo, a enerxía, en si mesma, non é observable polos sentidos. Son observables os gradientes ou fluxos de enerxía: calor, son, velocidade, altura... Máis concretamente aínda, observamos que as cousas se moven, sentimos unha cambra de corrente eléctrica, notamos a calor, etc.

Todos fomos formando inconscientemente unha idea do mundo que

nos rodea, e, en particular, sobre a materia. Sen embargo, como xa se sinalou, non temos unha idea tan clara da enerxía e, por isto, temos certa dificultade para comprender e definir a enerxía sen caer no prototípico, pero acientífico: a enerxía... serve para... O que quizais xa non é evidente máis que para algúns é que materia e enerxía son, de acordo coa física post-Einstein, manifestacións dun mesmo fenómeno, xa que ambas están relacionadas entre si pola famosa ecuación $E=mc^2$ de Einstein. Polo tanto, deberíamos tratalas a ambas como un único fenómeno. Sen embargo, aínda que só sexa por simplicidade, polo momento imos quedar coa visión da física clásica que manexa materia e enerxía como dous compoñentes distintos do mesmo fenómeno. Convén recalcar aquí que, aínda que a interconversión de materia en enerxía non corresponde a un observable diario ou frecuente na cortiza terrestre, porque non nos desprazamos a velocidades próximas á velocidade da luz, todos debemos ter presente na memoria que unha bomba atómica como as de Hiroshima e Nagasaki supón unha conversión violenta e practicamente instantánea de materia en enerxía.

1.C. MATERIA E ENERXÍA: CONSTITUCIÓN MICROSCÓMICA

Materia e enerxía son, pois, observables macrocósmicos pero teñen unha constitución microcósmica (dado que non somos directamente conscientes disto posto que eses constituíntes non son observables, esa

certeza haberá que adquirila a través do coñecemento). Formámonos unha idea do mundo material que nos rodea pero esta é unha idea sensual, é dicir, provén exclusivamente do que os nosos sentidos detectan; por exemplo, da información que nos dá a luz visible reflectida por esa materia, isto é, a única que recoñece e procesa o noso detector de luz visible (de lonxitudes de onda de, aproximadamente, 400 a 800 nm): o ollo. É dicir, a través dos nosos ollos vemos cores e contornos, pero nada máis. Non podemos saber qué é o que contén esa materia porque o noso detector non procesa a información doutras lonxitudes de onda. Sabemos que a materia ten unha constitución microscópica porque se irradiamos con luz —onda electromagnética— doutras lonxitudes de onda de maior enerxía como UV, Raios X... obtense unha resposta —a través dun detector específico— que, simplemente, corresponde á onda que enviamos restada na cantidade que se absorbeu. Desa información os científicos deduciron que a materia —e a enerxía— ten unha constitución microscópica. Por isto, dicimos que materia e enerxía son química e física, porque son manifestacións macroscópicas dun microcosmos constituído por moléculas, átomos e partículas máis pequenas —hadróns e leptóns— e, por outra parte, de fotóns e outras partículas. Materia e enerxía son, polo tanto, os obxectos de estudo da Química e a Física. A este respecto, é asombroso recoñecer que xa na antiga Grecia algúns intelectuais como Demócrito

de Abdera, que viviu no ano 370 a. C., tiñan perfectamente claro este concepto cando afirmaba: “o único que existe son átomos e espacio baleiro; todo o demais é mera opinión”. Este pensamento é sorprendente e asombroso, sobre todo porque procede dun razoamento inductivo e non da experiencia. É pertinente lembrar, en relación con isto, a frase de Max Planck: “experiments are the only means of knowledge at our disposal, the rest is poetry, imagination”.

1.D. A QUÍMICA ESTUDIA ETRANSFORMA A MATERIA

O que facemos os químicos é fabricar produtos macroscópicos, observables, a través do manexo da súa constitución microscópica. Como calquera outra ciencia, para expresalo e transmitilo necesitamos unha linguaxe particular: a linguaxe da química. Así pois, algún que se preguntase para qué é necesario coñecer a estrutura microcómica da materia e representar a través de artificios —fórmulas químicas— a súa constitución química ten aquí a súa resposta obvia: simplemente para cambiala, dado que o obxectivo da química é facer materia. Mellor aínda: non é facer materia, senón transformar unha materia noutra (de acordo con “principio de conservación” de Lavoisier) conforme ás necesidades da sociedade. Así foi a través da historia: no medioevo os alquimistas querían converter a materia inútil —chumbo— na máis valiosa daquela, o ouro, naturalmente. Na actualidade o ouro non parece ser

particularmente útil para o benestar da sociedade, xa que non é máis ca un valor refuxio, en termos financeiros. Sen embargo, os nosos obxectivos actuais como químicos non cambiaron nin un chisco: queremos converter a materia noutras materias útiles, demandadas pola sociedade, polo mercado que está disposto a pagar por elas, xa sexan materiais superconductores, discos ópticos para a almacenaxe de información, fármacos anticancerixenos, etc. Por esta razón a Química seguirá existindo sempre porque ese obxectivo permanecerá no tempo. Malia isto terá que modificar a súa metodoloxía porque non é aceptable o empeoramento da calidade do medio que se produciu a consecuencia dun manexo inadecuado do binomio materia/enerxía.

Mencionouse xa que a comprensión da constitución microcómica da química, obviamente, necesita unha linguaxe: a linguaxe da química. Esa linguaxe é a información que pretendemos transmitirles os profesores ós alumnos. Temo que non me equivoque moito se afirmo que non o debemos facer moi ben, se nos atemos á dificultade que os alumnos adoitan ter para comprender a química, é dicir, a dificultade para falar esa linguaxe e para representar as “obras” derivadas desa linguaxe: as reaccións químicas. Non teño dúbida ningunha de que isto, polo menos en parte, se debe a que é moi difícil explicar a realidade macrocópica —a materia observable— de tamaño maior có centímetro, coa

axuda exclusiva dunha linguaxe que representa soamente os seus constituíntes microscópicos —átomos enlazados ou ligados, cun tamaño arredor dos anstrongs ($1\text{Å}=10^{-8}\text{ cm}$). Fáltanos cubrir ese oco informativo que vai desde os 10^{-8} cm ós cm —a química mesoscópica— onde actúan as forzas supramoleculares. Resulta sorprendente, case vergoñento, recoñecer que o noso coñecemento da química molecular —cun tamaño que oscila, xeralmente, entre os 2 e os 10 Å — é aceptablemente bo (dispoñemos dos saberes e dos medios axeitados para poder sintetizar calquera molécula deste tamaño), mentres que é escasísima a nosa capacidade para fabricar materia organizada mesoscópica con propiedades específicas. No momento presente comezamos a saber “manexar” materia do tamaño do nanómetro (10^{-7} cm). Así pois, este é un tema candente de investigación (a, así denominada, nanotecnoloxía) que, quizais nun futuro non moi afastado, permitirá cubrir ese *gap* informativo fundamental, capaz de explicar a materia observable mesoscópica coa linguaxe da química.

1. E OS QUÍMICOS SOMOS ENXEÑEROS MOLECULARES

As entidades microcómicas que compoñen toda a materia que nos rodea son agregados máis ou menos complexos de átomos ós que chamamos moléculas, que á súa vez se agregan en supramoléculas (algúns agregados supramoleculares teñen vida). Os químicos, no seu afán de xerar

materia nova útil, utilizan o que lles ofrece a natureza: materia e enerxía. O químico é, pois, un enxeñeiro molecular capaz de combinar sabiamente as moléculas e a enerxía para producir outra materia onde os átomos constituíntes sinxelamente están combinados de distinta maneira e teñen propiedades novas, útiles. Un dos conflitos importantes do mundo consumista actual é que neste proceso de manexo de materia e enerxía aparecen subproductos e materia e enerxía que, con frecuencia, non son inocuos. É dicir, o uso de materia e enerxía implica un custo non trivial. Sen dúbida se pode reducir considerablemente ese custo, pero hai, necesariamente, custo e márcao o segundo principio da termodinámica. De feito, as máquinas químicas máis perfectas que coñecemos no noso universo son os animais e as plantas, e estas nos seus procesos químicos empregan materia e enerxía, e producen refugallos que saen ó exterior. O máximo ó que debemos aspirar os químicos no proceso de fabricación —non confundir con creación— de materia é a conseguir a eficacia dos seres vivos. É absolutamente evidente que se ha de acadar máis eficacia no emprego de materia e enerxía para rebaixar o custo, ou, como o bautizou B. M. Trost, profesor de Química da Universidade de Standford en California, hai que “facer economía de átomos” (*Science*, 1991, 254, 1471; *Angew. Chem. Int. Ed. Engl.* 1995, 34, 259; B. M. Trost recibiu o premio Presidential Green Chemistry Challenge 1998 Academic Award pola

introducción deste concepto; véxase <http://www.epa.gov/opptintr/geenchemistry>). Volverei incidir sobre este tema máis adiante.

Vexamos pois o que un enxeñeiro molecular —un químico— é capaz de facer coa materia e enerxía que manexa, e as limitacións ás que está sometido.



Os subproductos de materia e enerxía utilizadas non sempre son inocuos. Fumigar as plantacións produce polución atmosférica e contaminación das zonas circundantes. Os verquidos ó río de substancias tóxicas poden chegar a varios países.

1.F. A LEI DE CONSERVACIÓN DA MATERIA

Proposta por Lavoisier no século XIX, a lei de conservación da materia (“a materia nin se crea nin se destrúe, só se transforma”) é tan evidente que non necesita discusión. Aparentemente, todo o mundo é quen de entender e aceptar a súa validez e aplicabilidade porque non é necesaria ningunha abstracción xa que, como se dixo, a materia é recoñecible polos nosos sentidos. Sen embargo, con inusitada frecuencia algúns esquecen o seu carácter universal e aceptan que políticos e vendedores empreguen argumentos que violan eses principios fundamentais. Non se pode admitir que nos medios de comunicación se afirme, por exemplo:

A empresa X inventou un método ecolóxico, non contaminante, para converter auga sucia procedente dos vertidos Y en auga potable, para o que se utilizará un método de osmose inversa.

Naturalmente, a osmose inversa non pode violar as leis da natureza. O primeiro principio fundamental, a lei de conservación da materia (Lavoisier), dinos que esta se pode transformar, que se pode converter pero que se debe conservar. Este principio insiste pois en que podemos facer química (neste caso separar os compoñentes químicos dunha mestura) pero non maxia (facer desaparecer os compoñentes). A empresa non nos explicou onde está a materia contaminante que levaba a auga. A osmose inversa seguramente permitirá separar a auga

pura da materia que levaba disolta. Pero non a fará desaparecer, senón todo o contrario: concentraríaa e, polo tanto, aumentaría a súa perigosidade, o seu impacto ambiental por acumulación e, por conseguinte, a súa toxicidade (non se esqueza que a toxicidade non é máis ca un problema de concentración, diluír é diminuír a toxicidade e concentrar é aumentala). Así pois, o medio de comunicación debería manifestar:

A empresa X inventou un método antiecolóxico, fortemente contaminante, para converter a auga sucia procedente dos vertidos Y en auga potable, para o que se utilizará un método de osmose inversa.

Outro exemplo aparecido recentemente nun medio de comunicación (*El País*, 31-05-00), aínda que certamente máis preciso có exemplo anterior, segue sendo, ó meu ver, insuficiente por enganoso: “Una bacteria con un gen de ratón limpia el cadmio en suelos contaminados”. No resumo afirmase: “la contaminación de suelos por metales pesados entra en vías de solución”; a bacteria “inmoviliza iones de cadmio consiguiendo que los efectos tóxicos de este metal pesado no dañe a las plantas”.

Obviamente, cando as bacterias morran o cadmio pasará de novo ó chan. Outra cousa diferente sería que o metabolismo bacteriano causase unha inertización do cadmio, xa sexa por oxidación, complexación... Neste caso, aínda que a materia se conserva, a toxicidade da especie química

concreta púidose reducir considerablemente. En efecto, a lectura detallada do texto —non así dos titulares— descobre que, en verdade: “la bacteria recombinante tiene la facultad de disminuir la toxicidad”.

Outro exemplo ben próximo á realidade, que nos afecta como cidadáns, é a incineración de residuos sólidos urbanos. Esta incineración produce abundantes residuos non volátiles como óxidos, carbonatos e outros sales metálicos cunha toxicidade que, no mellor dos casos, se reduciría. Sen embargo, o impacto ambiental por acumulación segue sendo enorme. ¿Que se fai con eles? A pregunta, malia ser simple, non ten unha resposta sinxela para ser tratada aquí.

1.G. O PRIMEIRO PRINCIPIO DA TERMODINÁMICA

Dado que, no fondo, materia e enerxía son manifestacións macroscópicas dun mesmo fenómeno, ten que haber, tamén, un principio universal que proclame a conservación da enerxía. En efecto, o así denominado primeiro principio da termodinámica dinos que a enerxía non se destrúe nin se crea, só se transforma (Joule). Para aqueles non familiarizados, pódese dicir que a Termodinámica é unha parte da Física e da Química que nos permite analizar moitos fenómenos da realidade macroscópica cun estudio fenomenolóxico, isto é, en termos de variables macroscópicas medibles.

Dado que a enerxía non é recoñecible en si mesma, senón tan só o seu gradiente, é preciso detallar este principio algo máis. Enerxía é a capacidade de realizar traballo. Pódese realizar traballo químico, eléctrico, mecánico..., e isto é observable. Ademais, a experiencia demóstranos cada día que unha clase de traballo se pode converter noutro: o traballo eléctrico pódese converter en traballo térmico ou mecánico, o traballo químico en traballo térmico ou eléctrico, etc. Por conseguinte, non nos pode resultar estraño que as distintas formas de enerxía asociadas ó traballo se poidan tamén interconverter entre si. Sen embargo, estes intercambios están limitados en dous aspectos fundamentais: 1) a enerxía global ha de permanecer constante e, ademais, 2) a enerxía degrádase na súa calidade. Noutras palabras, o primeiro principio sinálanos que as distintas clases de enerxía (cinética, gravitatoria, electromagnética, térmica e máisica) que poden existir ligadas a unha determinada forma de materia, se poden interconverter entre si (a enerxía flúe dun sitio a outro, dun corpo a outro corpo). En realidade, son manifestacións dunha mesma enerxía, recoñecibles polos distintos sentidos e ás que lles puxemos nomes diferentes. Á enerxía asociada ó movemento chamámoslle enerxía cinética e á asociada ó campo gravitacional, ou a calquera outro campo, chamámoslle potencial; hai que advertir, ademais, que nesta análise se adoita ignorar deliberadamente a enerxía potencial máisica, isto é, aquela que, de acordo coa física

moderna post-Einstein, está ligada á masa e isto é así porque a conversión de masa en enerxía non é un observable da nosa vida diaria, é dicir, ou ben é moi lento —radioactividade natural de numerosos núcleos— ou está asociada a procesos que non comprendemos moi ben.

A enerxía, de calquera tipo, flúe dun corpo a outro cando o segundo corpo ten receptores apropiados para iso. A diferenza entre unhas formas e outras está en que unhas flúen con gran facilidade duns corpos a outros —a térmica, por exemplo— mentres outras —a electromagnética, por caso, que é onda e corpúsculo— soamente se poden transferir se o corpo ou partícula receptora dispón de receptores axeitados (dicimos, por isto, que a enerxía está cuantizada ou, o que é o mesmo, que é descontínua).

Para a correcta interpretación e expresión do segundo principio da termodinámica, é conveniente definir a enerxía dun sistema como:

$$E=W+Q$$

onde W = traballo e Q = calor

e ha de quedar claro que enerxía é a capacidade de producir traballo pero tamén hai que entender que na realización deste traballo parte da enerxía se transforma en calor que se transmite ós arredores (a frase bíblica “comerás o pan coa suor da túa fronte” é o referente máis directo do segundo principio).

A primeira lei da termodinámica dinos que a enerxía se conserva. Polo tanto, non pode haber móbiles de primeira especie, é dicir motores ou sistemas que subministren traballo mecánico —ou doutro tipo— indefinidamente sen achega de enerxía —sen consumo de combustible. A segunda lei da termodinámica dinos que a enerxía se degrada xa que a entropía aumenta en todos os procesos irreversibles (o concepto de proceso irreversible é fundamental para interpretar correctamente o concepto de entropía, habitualmente aceptado, de forma incorrecta, como a tendencia á desorde, sen máis; insisto, non hai tendencia á desorde *per se*, soamente cando ten lugar un proceso irreversible de intercambio de enerxía). Ademais, é imposible converter calor en traballo (Kelvin). Non é factible un proceso no que unicamente se transfira enerxía dun corpo frío a outro máis quente (Clausius) e, polo tanto, non pode haber móbiles de segunda especie.

1.H. ¿EN QUE DIRECCIÓN SE INTERCAMBIA, FLÚE, A ENERXÍA? O SEGUNDO PRINCIPIO DA TERMODINÁMICA

O segundo principio da termodinámica deriva do concepto de entropía de Clausius (1865), a cal se pode definir como aquela parte da enerxía interna dun corpo que non é accesible para propósitos prácticos, é dicir, para intercambios de enerxía (J. Castells, *Química General*, Madrid, Alhambra, 1981).

A enerxía dun sistema determinado pode fluír dun sistema a outro ou ós arredores. O primeiro principio da termodinámica non é máis ca un sistema de contabilización de enerxía e, por isto, establece que, con tal de que o balance final sexa cero, é indistinto que a enerxía resida no propio sistema ou nos arredores. Cando ocorre un cambio, un suceso, todo o universo do suceso, o propio sistema e os seus arredores quedan afectados, pero a enerxía global mantense constante, é dicir, nin se crea nin se destrúe. Isto quere dicir que o universo real que poboamos sempre tivo, e sempre terá, a mesma enerxía global E , aínda que, iso si, un dos seus compoñentes W diminúe (o traballo útil diminúe) mentres o compoñente Q aumenta (a entropía aumenta).

Así pois, a pesar de toda esta aparente inmutabilidade que parece derivarse dos principios de conservación de materia e enerxía, o universo que habitamos cambia constantemente, e materia e enerxía distribúense de forma non homoxénea no universo global e tamén no universo observable do noso mundo diario. A contradición aparente —que non é tal— é que no noso universo coexisten agrupacións supramoleculares —nós mesmos, seres vivos— capaces de captar enerxía de forma relativamente eficaz, mentres outras —a materia inorgánica— non posúen esa capacidade.

Sen embargo, ningún destes principios nos di nada acerca da predictibilidade dun determinado suceso

ou cambio. Por conseguinte, é válido facerse a pregunta: ¿en que dirección teñen lugar os cambios de enerxía? A predictibilidade dun feito, entendido como intercambio enerxético irreversible, non está, pois, determinada polo primeiro principio da termodinámica senón que vén determinado polo segundo principio da termodinámica. Este pódese establecer en termos de probabilidade estatística: en calquera universo, suposto que dispoñemos do tempo t necesario, cúmprense as leis da probabilidade ou, o que é o mesmo, dado un certo universo nun estado inicial, e suposto o tempo necesario para que evolucione, ocorrerá o suceso que conduza a un estado final que sexa o máis probable entre todos os estados finais posibles. Pode formularse máis brevemente, aínda que dun xeito máis críptico, a través dalgunha das seguintes definicións: a entropía do universo tende a aumentar ou, mellor, a tendencia da enerxía útil para facer traballo tende a diminuír. Ó meu ver, por perceptible, a definición máis intuitiva é: a enerxía degrádase e, polo tanto, a enerxía útil para facer traballo tende a diminuír.

Esta última definición, que fai mención ó carácter decrecente do traballo útil, é moi clara xa que ó ser $E=W+Q$, e Q moi difícil —custoso— de transformar en W —porque Q é unha forma de enerxía practicamente continua que se perde con facilidade pois se transmite a calquera outro corpo máis frío (é conveniente neste sentido lembrar que a temperatura

media do noso universo é de preto dos 3°K)—, dedúcese que o fluxo de enerxía irá sempre na dirección de maior Q ou menor W . Polo tanto, o segundo principio pódese relacionar coa maior probabilidade de fluxo de enerxía.

Desde o punto de vista das leis da probabilidade estatística, dado que o estado máis probable é aquel ó que lle corresponde un maior número de estados accesibles, o segundo principio da termodinámica dinos que o universo evoluciona sempre no sentido que conduce a un maior número de estados accesibles. A entropía é a variable física que determina o número de estados accesibles. Pódese expresar de forma máis precisa como o logaritmo neperiano do número de estados accesibles.

Vexamos algúns exemplos macroscópicos observables. Todos sabemos predicir o que ocorrerá nunha serie de exemplos coma os que seguen. Exemplo 1) supoñamos unha bóla sostida cos nosos dedos no aire; en canto abramos os dedos sabemos o que vai ocorrer: caerá ó chan; aceptamos por certo tamén que o proceso non ocorrerá en sentido inverso ou que o sistema permanecerá como estaba ó principio. Exemplo 2) podemos predicir que non ocorrerá o proceso inverso ó que tivo lugar cando un ovo cae ó chan e se esmaga. Exemplo 3) somos capaces de afirmar con rotundidade que unha vez que unha acha ardeu, o proceso inverso de reconversión das cinzas no tronco e aire primitivos, non ocorrerá. Exemplo 4) temos por certo que ó xuntar —ou

mesturar, se iso é posible— un obxecto quente cun frío terá lugar unha transferencia de calor desde o corpo quente ó frío pero non á inversa. Exemplo 5) sabemos, así mesmo, que dous obxectos perfectamente illados á mesma temperatura permanecerán á mesma temperatura indefinidamente ou, o que é o mesmo, dicimos que están en equilibrio. Exemplo 6) estamos completamente seguros de que se disolvemos sal común en auga o sal nunca se concentrará nun punto da disolución senón que tenderá a formar unha disolución de concentración homoxénea.

Sen dúbida, estas prediccións refírense a intercambios de enerxía observables na nosa experiencia cotiá pero, naturalmente, a serie de exemplos pódese levar á escala microscópica de átomos e moléculas e, por suposto, tamén á escala galáctica.

Podemos comprender agora que, realmente, o primeiro principio, ou principio de conservación da enerxía, non nos di nada acerca da predictibilidade deses intercambios ou fluxos enerxéticos que acabamos de describir. Elixamos o exemplo da bóla sostida cos nosos dedos no aire. En canto abrimos os dedos sabemos que cae ó chan. O que de feito ocorre é que, cando cae, se produce calor ou, mellor dito, a enerxía gravitacional da bóla convértese en enerxía térmica pero, globalmente, segundo o primeiro principio, a enerxía tívose que manter constante: soamente se puido interconverter noutra enerxía e en calor. O realmente importante é recoñecer que o primeiro principio

seguiría cumpríndose incluso se o proceso tivese lugar á inversa, é dicir, se a bóla subise desde o chan e os arredores se arrefriasen. Polo tanto non é o primeiro principio o que define a verosimilitude do proceso. En realidade, é o segundo principio o que nos define a dirección na que ocorrerá e, polo tanto, o que marca a denominada frecha do tempo. Adóitase dicir en termos pouco precisos: si, cae pola acción da forza de atracción da terra; ou tal vez: si, cae porque os sistemas tenden a diminuír a enerxía potencial. Realmente estes argumentos son simples descrições, pero, desde logo, non hai aquí unha análise científica rigorosa. A explicación termodinámica correcta sería:

a) A bóla cae porque desta maneira aumenta a entropía do universo e a entropía do universo aumenta porque aumenta a entropía dos arredores xa que aumenta a súa enerxía térmica.

b) A enerxía térmica dos arredores aumentou a consecuencia e á custa da diminución da enerxía potencial gravitatoria da bóla, que pasa dunha posición inicial a outra final de nivel inferior. A enerxía do universo, lembrese, non se modifica.

Debe quedar claro, pois, que a bóla non ten ningunha tendencia a diminuír a súa enerxía potencial. Ocorre porque, desta forma, aumenta a enerxía dos arredores (*b*) e, polo tanto, aumenta a entropía do universo (*a*). Aínda recoñecendo estas precisións,

con frecuencia resulta útil describir a forza da atracción gravitatoria que ten unha expresión na que se inclúe o sentido da forza, un vector. Pero, non o esquezamos, a forza gravitatoria non é a causa senón, simplemente, unha explicación; o sentido da forza non é a causa última senón a consecuencia da convección de signos adoptada na definición.

Así pois, os cambios antes citados poderíanse utilizar para realizar un traballo, dado que o estado inicial tiña unha certa enerxía. Unha vez realizado ese cambio, o sistema perdeu parte da capacidade de realizar traballo xa que, simultaneamente, lle transferiu calor ó universo. Abreviadamente adóitase dicir que proceso ocorre porque desta maneira aumentou a entropía do universo.

En resumo, tivemos ocasión de ver que habitamos un universo gobernado por unhas leis inescapables, isto é, de carácter xeral, universal, ás que denominamos leis da natureza, que determinan a configuración dese universo poboado por materia e enerxía que pode fluír dun sitio a outro, dun corpo a outro. Os químicos —enxeñeiros moleculares— son capaces de fabricar materia nova a partir doutra materia e enerxía, modificando para iso a súa constitución microcómica. Nestes procesos, necesariamente, produciranse refugallos de materia e enerxía. De aí a pregunta seguinte.

2. ¿QUE FACEMOS COA QUÍMICA?

“como nunca podemos tener todos los datos de una cuestión, nunca podemos resolverla”

F. Pessoa, *Libro del desasosiego de Bernardo Soares*

2.A. INTERCAMBIOS DE MATERIA E ENERXÍA UNIVERSAIS E LOCAIS

De todo o dito dedúcese que, se fose posible situarse fóra do universo como un observador inmóbil veríamos que, globalmente, non ocorre nada (enerxía e materia permanecen invariables, aínda que se intercambien constantemente entre un corpo e outro a nivel local), todo permanece constante, só pasa o tempo t do máximo de entropía, e non ó revés. Por iso se fala da, así denominada, frecha do tempo (J. Maddox, *Lo que queda por descubrir*, publicado pola Editorial Debate en 1999).

Sen embargo, se observamos o universo inmediato, os nosos arredores, recoñecemos que todo o que ocorre no noso contorno son intercambios de materia e enerxía. Algúns destes cambios descubrímoslos como naturais porque son repetitivos, predicibles, e os seus custos asumidos resignadamente. Exemplos evidentes son o fluír dun río cara ó mar, ou os estacionais como a caída das follas das árbores no outono, a fusión do xeo no verán, mentres outros son circunstanciais, como os raios que caen durante a tormenta, etc.; todos eles implican un intercambio de materia/enerxía co

noso medio e aceptámoslos sen máis pola simple razón de que cremos que, por naturais, son inalterables. Estes cambios que definimos como naturais son asumidos como tales e con isto entendemos e aceptamos que o noso universo máis inmediato, a Terra, permanece nun equilibrio estable. En resumo, os cambios denominados naturais, sacando excepcións, témolos por bos ou, se se prefire, por asumibles. Outros intercambios do binomio materia/enerxía son os inducidos pola actividade humana diaria que produce cousas materiais novas constantemente: queimamos combustible para locomoción, facemos papel, fabricamos polímeros para vestirmos ou enviamos unha mensaxe de correo electrónico a través do ordenador. Todo o observable ó noso redor son transformacións de materia e enerxía que, malia que en conxunto non supoñan variación ningunha, teñen lugar nunha determinada dirección, aquela que marca o aumento da entropía do universo. Fixémonos, sen embargo, en que esta actividade humana de produción de materia nova pode xerar un conflito serio se se alteran ou modifican os ciclos de recuperación natural dos átomos que compoñen a materia, fundamentalmente C, N, P..., e se se alteran ou modifican os fluxos naturais de enerxía (os máis inmediatos marcados ou definidos nos fenómenos meteorolóxicos). Dito noutras palabras, o conflito aparece cando a actividade humana se converte nunha poderosa forza da natureza e adquire capacidade para modificar aqueles

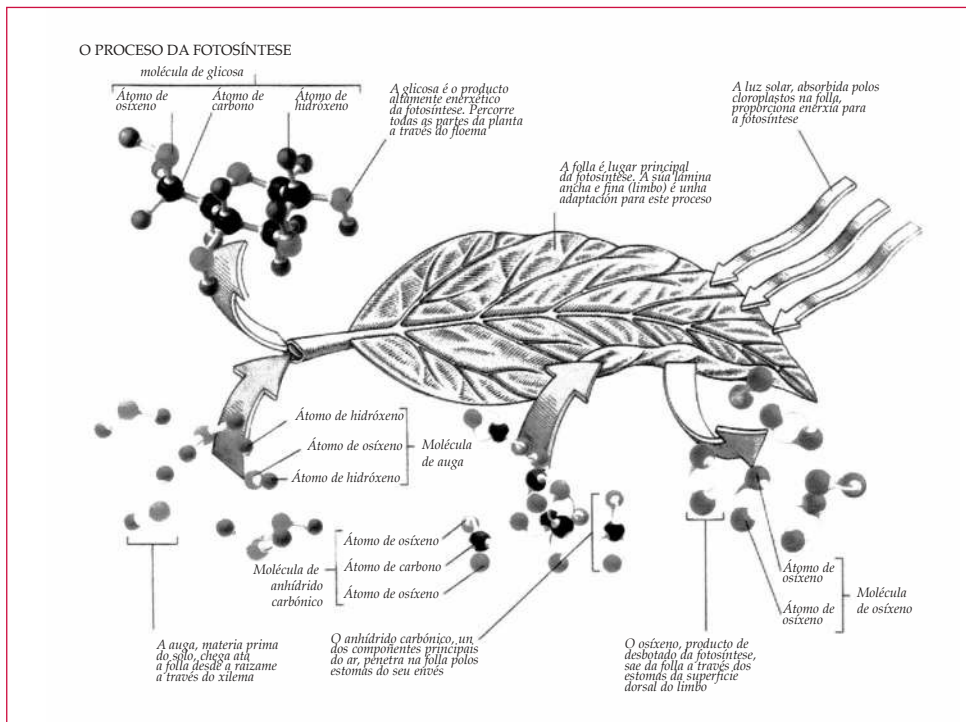
intercambios que definimos como naturais, alterando o equilibrio natural. Este parece ser o estado actual do noso universo máis inmediato, a Terra.

2.B. INTERCONVERSIÓNS MATERIA/MATERIA, ENERXÍA/ENERXÍA, MATERIA/ENERXÍA E ENERXÍA/MATERIA

Aínda que a nivel cosmolóxico a clasificación dos observables microscópicos en materia e enerxía é puramente formal, é conveniente manter esta división porque axuda a comprender os principios subseguintes ó nivel máis inmediato do local. De feito, as leis de conservación da materia e da enerxía deberíamos unificalas desde un punto de vista cosmolóxico nunha única: “o binomio da materia/enerxía non se crea nin se destrúe, só se transforma”. Sen embargo, é conveniente seguir mantendo a división clásica para, así, facilitar a comprensión e recoñecer mellor os intercambios de materia e enerxía que nos rodean, é dicir, desde un punto de vista local. En efecto, de inmediato resulta evidente que a materia se pode converter en enerxía e a enerxía se pode converter en materia. Iso é o que conseguimos os químicos, os biólogos ou os físicos, pero tamén se pode converter materia en materia e enerxía en enerxía. Para comprender estes intercambios necesitamos manexar algúns detalles superficiais da materia, pero detalles, á fin e ó cabo, microcósmicos da materia.

Algunhas das interconversións materia/materia convencionais son

obvias e non necesitan comentario ningún. Moitas delas son simples modelacións da materia, desde o labor dun fabricante de zapatos ó dun arquitecto, un escultor, un oleiro, un carpinteiro ou un dentista, é dicir, cambian de forma, de cor, de aspecto a materia —cambian o macroscópico— pero non cambian a súa constitución. Naturalmente, estes procesos producen refugallos, pero o equilibrio terrestre non se resente porque a reciclaxe natural destes desperdicios é fácil. Outras interconversións materia/materia, pola contra, modifican a constitución da materia mesma: desde as plantas que producen algodón, mazás ou, sinxelamente, madeira, ós químicos fabricantes dun fármaco con propiedades antibióticas, pasando polos físicos deseñadores dun disco óptico de almacenaxe de datos ou os biólogos que modifican un xene. Transformar materia significa soamente, non o esquezamos, reordenar os seus compoñentes básicos (moléculas, átomos, electróns) e, polo tanto, nestas operacións producen, necesariamente, refugallos. Estas interconversións materia/materia, así como as conversións de materia en enerxía e viceversa (enerxía máisica, segundo J. Castells), necesitarían dunha análise máis coidadosa e detallada. Para facelo necesitaríamos entrar no microcósmico: o átomo e os seus constituíntes elementais. Protóns, neutróns e electróns —hadróns e leptóns en terminoloxía máis actual— constitúen os ingredientes básicos para esta interpretación microscópica simplificada



O laboratorio natural das plantas aproveita ata un 30% a enerxía lumínica. A súa eficacia está moi por enriba do que pode acadar o home hoxendía coas súas células fotovoltaicas. Tomado da *Enciclopedia visual de los seres vivos*, Altea, El País, 1993.

da materia. Un dos obxectivos da licenciatura de Química é precisamente afondar nisto.

Por outra parte, as interconversións de enerxía en enerxía do mesmo tipo entre dous corpos xeralmente teñen que ver coa emisión de radiación electromagnética (e a súa correspondente partícula, o fotón, que non ten masa e, polo tanto, viaxa á velocidade da luz; non se esqueza que radiación electromagnética é onda e partícula) e a súa recepción por outro

corpo. A enerxía electromagnética está cuantificada, é dicir, a cantidade de enerxía absorbida ou emitida non é continua senón descontinua (intercámbianse cuantos ou paquetes discretos de enerxía) dado que se debe corresponder á diferenza de enerxía de dous estados posibles da materia, xa sexan vibracionais, rotacionais, electrónicos ou nucleares. Por outra parte, as conversións dunha enerxía —electromagnética, por exemplo— noutra —elétrica, química, ou doutro

tipo— dentro dun mesmo corpo necesitan, ademais, dun mecanismo convertedor —transductor— eficaz —canto máis eficaz mellor— posto que a enerxía que se perde nestes intercambios é sinxelamente calor (Q) e este é dificilmente recuperable, pois soamente é convertible —en parte— en enerxía cinética (a pesar disto gran parte da enerxía eléctrica que consumimos deriva, en último termo, desta conversión de calor en enerxía cinética). Incluso a absorción/emisión de enerxía electromagnética supón perdas de enerxía porque no proceso se poboarán e despoboarán estados vibracionais (na práctica é como se fose enerxía continua posto que calquera corpo sólido, líquido ou gasoso posúe niveis vibracionais axeitados para aceptar esta enerxía). A clave da eficacia dos vexetais está en que dispoñen dun mecanismo convertedor de aproveitamento de $h\nu$ en enerxía química (ATP). Aínda que só se aproveita aproximadamente o 30% da enerxía lumínica, esta é unha eficacia practicamente inigualable se nos atemos ó nivel de eficacia moi pobre ($\ll 5\%$) que se acadou coa captación de enerxía por parte das células fotovoltaicas actuais.

2.C. O ANTROPOCENO

Tal e como describe Carl Sagan (*Cosmos*, publicado pola Editorial Planeta en 1982), a evolución do universo ocorreu de maneira lenta pero constante, de acordo co vector que marca a frecha do tempo (véxase

Stephen W. Hawking en *Historia del tiempo*, publicado pola Editorial Crítica en 1988). Temos constancia de que ó longo do tempo se produciron cataclismos climáticos —por exemplo as glaciacións— e cosmolóxicos —coma os meteoritos— monstruosos que afectaron a vida do planeta (con cambios notables na esfera do cosmolóxico e incluso coa desaparición efectiva das especies). Por certo, estes accidentes colosais seguímolos chamando naturais, posiblemente porque o home non os puido controlar e non tivo nada que ver neles e, consecuentemente, asumíunos pasivamente. En calquera caso, o transcendente é que estes cambios se produciron nun lapso temporal moi longo e a readaptación do sistema terrestre a eles ocorreu tamén nun período de tempo grande. Daquela, o home era un simple observador. Actualmente, sen embargo, é un actor a escala universal. De aí que, por proposta de Paul Crutzen (profesor de Química Atmosférica do Instituto Max Planck e Premio Nobel de Química en 1995), se denominase a nosa era a era do Antropoceno.

Se nos circunscribimos á historia recente da Humanidade —os dous mil anos da era cristiá— observaremos que durante os primeiros 1900 anos o home a penas lograra avances científicos significativos no dominio da ciencia e, por conseguinte, no dominio da materia e a enerxía. Todos os acontecementos eran considerados naturais. Nin que dicir ten: durante este período a Humanidade foi moi vulnerable ás

grandes catástrofes —denominadas naturais— e foi decimada en múltiples ocasións por enfermidades como a peste, a varíola ou a tuberculose, tamén consideradas naturais e, polo tanto, aceptadas estoicamente pola Humanidade. Sen embargo, nos últimos cen ou douscentos anos os humanos logramos avances extraordinarios en numerosas áreas científicas, todas elas relacionadas cos intercambios de materia e enerxía dos que estivemos falando. Dominamos moitísimas enfermidades das consideradas epidemias ou pandemias, comézanse a dominar os mecanismos de reprodución celular, coñécese o xenoma humano (2000) e perséguese, xa, o proteoma. Dominamos, polo menos en parte, o núcleo atómico e somos quen de producir enerxía de orixe nuclear. Ademais, tamén conseguimos enerxía doutros medios. Fabricamos materiais diversos (desde polímeros para o vestido, materiais soporte de información —en papel, fotográfica, dixital...— materiais para o transporte, medicinas, etc.), e todo isto influíu de forma determinante na nosa calidade de vida, se mida esta co criterio co que se mida (xa sexa en termos de incremento da vida media das persoas, de coñecemento ou información dos cidadáns do mundo ou de produto interior bruto dos distintos países). Moi pouca xente querría volver ó nivel de vida dos nosos avós ou tataravós. En resumo, nestes últimos douscentos anos multiplicamos enormemente os procesos de intercambio de materia/enerxía, froito do cal é o enorme incremento na

calidade de vida. Lembremos, a este respecto, que definimos $E=W+Q$, onde E é a enerxía total, W a enerxía útil ou enerxía convertible en traballo —nas realizacións humanas sinaladas anteriormente— e Q a enerxía que, necesariamente, se perde en forma de calor. Así pois, parte da enerxía total consumida non puido ser aproveitada e flúe ó universo en forma de calor (é dicir, aumenta a entropía do universo, tal como esixe o segundo principio da termodinámica). Noutras palabras, estes grandes avances non se conseguiron sen custo ningún. Mais ben ó contrario: como consecuencia desa enorme actividade humana de intercambio materia/enerxía, neste momento temos sobre a mesa un conflito ambiental que supera as barreiras do nacional para se converter en global. O conflito é importante por ser universal e por se deber, non a catástrofes naturais senón á nosa propia actividade e, tamén, porque os cambios que se están producindo ocorreron nun período de tempo moi curto. A proposta de Paul Crutzen (Premio Nobel en 1995 pola súa contribución ó coñecemento da produción e destrución do ozono estratosférico) de denominar a esta era como a era do Antropoceno é, polo tanto, pertinente e axeitada.

En concordancia co nome proposto pódese afirmar rotundamente que os humanos nos constituímos nunha forza da natureza que coa súa acción provocou, ou é capaz de provocar, auténticos cambios cataclísmicos

(no sentido de universais, de forza da natureza) que moitos entenden que modifican perigosamente o fráxil equilibrio daquilo que afecta ós principios da vida das especies no planeta Terra.

O século XXI foi bautizado por algúns como o do Medio (as carreiras universitarias con estes contidos florecen por todas partes). Na, aínda recente, conferencia plenaria dirixida ós membros da AAAS e despois aparecida en *Science*, 1998, 279, 491, a autora Jane Lubchenco é bastante suxestiva ó afirmar que entramos no século do medio: “Entering the century of the environment: a new social contract for science”. O argumento central desta disertación é que os humanos nos convertemos noutra forza da natureza moi poderosa e moi perigosa para a propia supervivencia dos seres vivos no noso planeta, posto que a súa acción está modificando os sistemas físicos, químicos e biolóxicos de forma extensa, profunda e, todo isto, moi rapidamente. Esta nova forza vén inducida por tres grandes causas directamente relacionadas co consumo de recursos: o aumento da poboación, a diminución de recursos vitais e o consumismo do sistema económico da sociedade. As consecuencias son ben coñecidas:

1) Entre 1/3 e 1/5 da superficie terrestre está sendo transformada e a metade da auga accesible é utilizada xa pola Humanidade;

2) modificáronse considerablemente os ciclos do carbono (producimos un 30% máis de CO₂ cá principios do século) e do nitróxeno (a actividade humana fixa máis nitróxeno có resto das especies terrestres);

3) producíronse modificacións das poboacións de seres vivos (fundamentalmente paxaros e peixes).

Na entrada do novo milenio caracterizado por un sistema económico definido pola globalización e a competencia, que esixen un uso indiscriminado do binomio materia/enerxía para producir novos bens de consumo, parece oportuno reexaminar os custos dun desenvolvemento tan rápido e, se acaso, propoñer accións. O razoamento lévanos inevitablemente a examinar solucións de ámbito planetario posto que o problema é planetario e, polo tanto, político: despois da Conferencia de Montreal na que se lle puxo couto á emisión de gases destructores da capa de ozono, comezouse a actuar no recorte das emisións de gases —e outras substancias— inductores do denominado efecto de invernadoiro. Desafortunadamente, os acordos establecidos na conferencia de Kyoto de 1997 non se concretaron, aínda, nun plan aceptado por todos os países do mundo.

Os cambios físicos, químicos e biolóxicos mencionados proveñen das alteracións no funcionamento do equilibrio planetario que se induciron pola alteración dos ritmos de reciclación dos, así chamados, ciclos de carbono,

nitróxeno e posiblemente outros elementos. Dado que consumimos recursos —materia e enerxía— a gran velocidade, producimos refugallo —materia e enerxía— que o sistema terrestre é incapaz de reciclar ó mesmo ritmo que se consomen. A capacidade do sistema terrestre —como un todo— para responder a estas esixencias na velocidade de reciclaxe é un tema de enorme transcendencia —de política universal— e, á vez, un problema dos cidadáns, de cada un dos cidadáns.

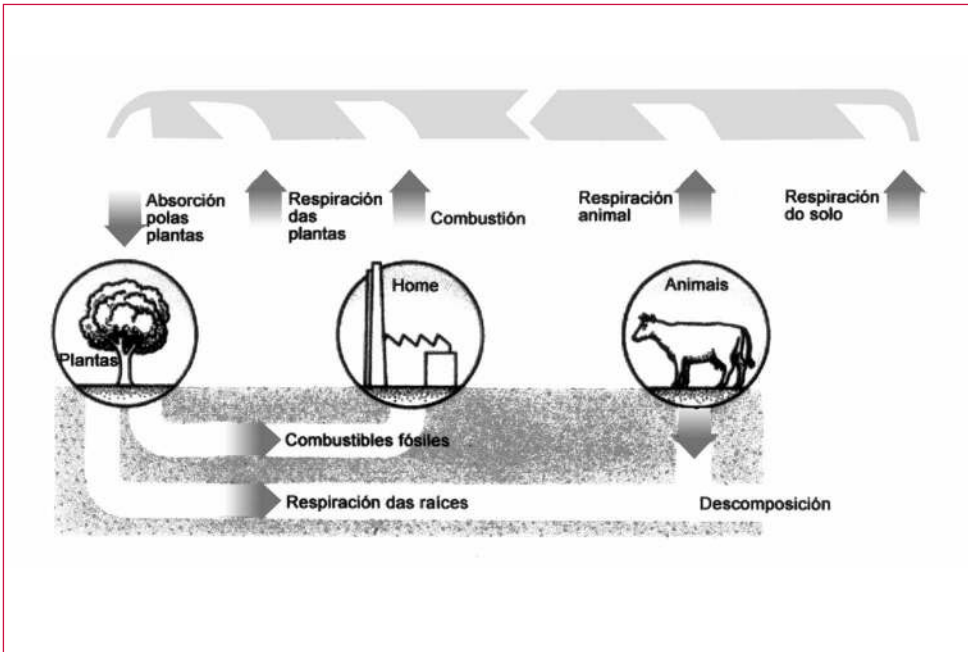
2.D. O CICLO DO CARBONO, NITRÓXENO, FÓSFORO E OUTROSELEMENTOS

Admítese que se alterou o ciclo do carbono porque, entre outras razóns, consumimos moita enerxía derivada de combustibles fósiles e, máis preocupante se cadra, reducimos a masa arbórea que emprega o CO₂ como materia prima para producir materia vexetal máis reducida. Dise que aumentamos perigosamente a concentración de gases inductores do efecto de invernadoiro —particularmente CO₂— como consecuencia do uso masivo de combustibles fósiles (ó redor deste tema as preguntas acumúlanse pero pódense reducir a unha única: ¿como resolver o problema da enerxía da maneira máis eficaz?). Nun recente traballo do Grupo Internacional de Traballo no Programa Xeosfera-Biosfera (IGBP) publicado en *Science*, 2000, 290, 291, titulado "The global carbon cycle: a test of our knowledge of earth as a system", abórdase o tema desde diferentes

disciplinas con rigorosidade científica. A xuízo dos autores este estudio era absolutamente necesario neste momento dado que as tendencias de consumo de enerxía procedentes da queima de combustibles fósiles, as previsións de crecemento da poboación e a falta de acordo dos organismos de carácter mundial para o control do consumo de enerxía parecen conducir fatalmente a un incremento insostible da concentración de CO₂ atmosférico neste novo século. Ademais é absolutamente necesario coñecer as consecuencias de todo tipo —económicas, enerxéticas, tecnolóxicas...— que podería provocar a modificación do ciclo de carbono iniciado hai uns douscentos anos a consecuencia desta actividade humana desbocada. A clave de todo o estudio, obviamente, é comprender os mecanismos de absorción de CO₂ polo sistema terrestre, é dicir, comprender os mecanismos de reciclación do carbono. Os investigadores, no seu estudio, trataron de contestar a dúas preguntas: 1) ¿pódense distinguir entre perturbacións antropoxénicas e naturais no clima e ciclos bioxeoquímicos? e 2) ¿Cal é a sensibilidade do clima da Terra ós cambios na concentración de CO₂ atmosférico?

Os autores sinalan dúas conclusións transcendentales desta amplísima análise que abarca tamén os ciclos do nitróxeno, fósforo, etc.:

1) Os procesos naturais de absorción de CO₂ (polos océanos, polos sistemas ecolóxicos terrestres e tamén



O dióxido de carbono está equilibrado cando o están os procesos naturais que o producen. Tomado de Ralph Hardy et al., *El libro del clima*, Madrid, Hermann Blume, 1983.

atmosféricos) están actuando para reducir a velocidade do incremento da concentración do CO₂ xerado actualmente. Pero o máis importante é que non dispoñemos doutras armas “milagrosas” para actuar sobre as previsións de crecemento —enormes— de CO₂ para o próximo século.

2) O estado de coñecemento actual é insuficiente para describir, de forma precisa, as consecuencias da situación vixente, e futura, do ciclo do carbono e, por conseguinte, necesitanse outros estudos máis concretos para resolver as dúbidas.

2.E A QUÍMICA

Moverse desde os macrosistemas —o universal ou global— ós microsistemas —o particular— significa desprazarse desde a virtualidade da política ata a realidade da química. Quizais a Química Orgánica, por ser a química do carbono, teña unha especial responsabilidade na axeitada formulación e resolución dos problemas locais. Sendo, como son, químico orgánico, propoño algunhas actuacións.

Aínda que, *a priori*, puidese parecer banal, creo que un primeiro

argumento —provocador— que a química debe ter presente é a revisión do actual concepto, un tanto “quimiocéntrico”, creo eu, do rendemento dunha reacción ou proceso químico. O concepto básico non serve na actualidade porque induce a erro: o de crer que unha reacción ou proceso químico é tanto mellor canto maior é o rendemento químico (eq) e/ou rendemento estereoquímico (ee) que produce, sen ter en conta os subproductos que se xeran e a súa reciclabilidade ou impacto ambiental por acumulación. Por esa razón creo que hai que redefinir ese termo. Propoño que falemos (e tomemos decisións) en termos globais, que definamos da eficacia global o rendemento global (rdtog) dunha reacción química ou proceso químico. Poderíase expresar a través dunha ecuación (rdtog= eq x em, ou ben rdtog= ee x em) que toma en consideración non só a eficacia química (eq) e a eficacia estereoquímica (ee) senón tamén a eficacia do medio ou reciclabilidade (em).

$$\text{rdtog}=\text{eq} \times \text{em}$$

ou ben

$$\text{rdtog}=\text{ee} \times \text{em}$$

onde o novo termo: eficacia do medio, ou reciclabilidade, se definiría como o inverso do impacto ambiental por acumulación; termo, pola súa parte, directamente relacionado coa toxicidade.

$$\text{em}=1/\text{imp. amb. acum.}$$

Aderezado cun pouco de dramatismo, o argumento central é o seguinte: creo firmemente que a química seguirá sendo unha das áreas da ciencia con mellores perspectivas de futuro aínda que cun pero: se, e soamente se, incorporamos este último argumento —reciclabilidade e impacto ambiental por acumulación— na nosa análise do rendemento dunha reacción ou proceso químico, atendendo así ás demandas sociais sobre a calidade medioambiental.

Acudamos a exemplos significativos que nos permiten apreciar o argumento. Se examinamos o que coñecemos sobre a catálise enantioselectiva, atopámonos con que os mellores exemplos están, sen dúbida, na natureza. Esta usa, para a síntese enantioselectiva de moléculas orgánicas complexas (por exemplo, as moléculas orgánicas constituíntes dos organismos vivos) catalizadores multifuncionais (os encimas). Ademais, opera en medios acuosos e os subproductos das reaccións químicas, por ser solubles na auga, dilúense con facilidade, co que se consegue unha altísima eficacia ambiental (em) ó ter un impacto por acumulación —ou unha toxicidade— moi pequeno.

Estes sistemas catalíticos naturais son, pois, insuperables. Nos últimos anos non foi infrecuente atopar autores algo fachendosos que afirmaban que dispuñan dun sistema catalítico superior a un sistema natural. Sen dúbida é unha visión incompleta ou

parcial, soamente válida se se ten en conta o rendemento químico —ou estereotipado— pero certamente incorrecta cando se analiza o tema globalmente, cando se avalía o termo em. En efecto, desde o despegue da catálise enantioselectiva hai vinte ou trinta anos, o químico orgánico deseñou, fabricou e utilizou catalizadores monofuncionais —xeralmente ácidos de Lewis quirais— para sínteses enantioselectivas. En moitos casos os resultados son excelentes se só temos presente o seu eq ou ee (algúns, incluso, superan en eq e ee ós naturais). Sen embargo, esta aparente perfección convértese en inutilidade (rdtog=0) unha vez que consideramos a súa em, xa que esta é cero ou próxima a cero. Así, a pesar da súa excelencia, a empresa química non os emprega. O motivo deste desinterese por unha serie de catalizadores metálicos aparentemente excelentes é moi claro: moitos dos deseñados ata o presente adoitan ter un impacto ambiental por acumulación (toxicidade) alto xa que normalmente usan metais (xa sexan metais p, d ou f) e, por conseguinte, teñen uns valores de eficacia ambiental em próxima a 0 (é dicir, se os empregase unha industria acumularíanse e crearían un conflito do medio considerable).

Hai uns anos B. M. Trost, adiantándose a toda a comunidade química, propuxo a necesidade de que a química fose “átomo económica”. Aínda máis recentemente, K. B. Sharpless (Angew. Chem, Int. Ed. Engl. 2001, 40,

2004) dedícase a promover a, así chamada, “click chemistry”, unha clase de química de altísimo rdtoq posto que non xera subproductos. Por conseguinte, ó meu ver, parece que chegou a hora de que a investigación comece a tomar conciencia e acción decidida para este futuro que se achega: dispoñer de procesos químicos extremadamente eficientes (con altísimo rdtoq).

No título do seu traballo orixinal Trost propón, xa, unha solución ó seu problema: é preciso facer catálise homoxénea (catálise en disolución). Sen embargo, non abonda con empregar catalizadores en cantidades substequiométricas, cómpre restrinxir o uso de disolventes e de reactivos. En canto a disolventes, a natureza, como xa se dixo, utiliza catalizadores solubles en medios acuosos, polo que non se acumulan senón que se dilúen facilmente, obviamente porque vivimos nun mundo de auga que facilita esa dilución. Non hai que esquecer que, á fin e ó cabo, o problema do impacto ambiental por acumulación ou toxicidade non é máis ca un problema de dilución (lembramos: non hai produtos tóxicos, soamente hai concentracións tóxicas deses produtos). Engádaselle a esta característica a biodegradabilidade dos catalizadores naturais e temos unha fácil reciclabilidade da materia. Resulta, pois, evidente por qué a natureza emprega auga como disolvente das reaccións químicas que promove: os subproductos que se xeran son solubles en auga, polo

que se diluirán moi facilmente (e, polo tanto, rebaixarase a toxicidade). Debemos recordar que a principal tarefa do fígado é a de hidroxilar para, desta forma, aumentar a solubilidade na auga dos subproductos do noso metabolismo. Por todo isto, creo firmemente que haberá que investigar e, eventualmente, realizar unha nova química en auga ou medios acuosos.

Tamén se han de restrinxir os reactivos que usamos para a consecución dun determinado proceso ou transformación química. Fronte á natureza, que parece tratar de evitar o uso de ácidos de Lewis para activar centros electrófilos, nós, os químicos, botamos man deles con excesiva frecuencia. O mesmo cabe dicir dos oxidantes utilizados pola natureza e os usados polo home. Noutras palabras, a natureza parece preocuparse dos procesos de reciclación da materia, evitando así a acumulación, mentres a civilización humana, a través da química, a penas tivo en conta nos seus plans e deseños os procesos de reciclación da materia. A consecuencia é que temos agora zonas contaminadas, é dicir, zonas onde unha serie de produtos químicos se acumulan porque a súa velocidade de reciclación é moi lenta comparada coa dos subproductos químicos producidos pola natureza.

A frase “a natureza parece preocuparse...”, mencionada anteriormente, parece excesiva. Vexamos os feitos: na natureza é moito máis frecuente o uso de centros ácidos e básicos de

Brönsted (H+) ca de centros ácidos de Lewis (ións metálicos). Gústame pensar que, evolutivamente, é máis avanzado o uso de centros de Brönsted. Certamente sería interesante comprobalo. En calquera caso, está claro que a natureza é moito máis coidadosa ca nós no uso de metais como ácidos de Lewis. En contraste coa química, a natureza non emprega calquera metal como ácido de Lewis: só emprega metais como Zn, Mg, etc. que teñen un impacto ambiental por acumulación baixo. A este respecto, creo que é lícito especular coa idea de que a vida na Terra, tal como a coñecemos hoxe, apareceu só cando a eficacia do medio (em) dos seus procesos químicos comezou a aumentar (o seu impacto ambiental comezou a diminuír), quizais cando a evolución facilitou a aparición de procesos químicos catalizados por encima multifuncionais, con centros ácidos de Brönsted e operativos en medios acuosos (lembramos que se asume que a vida no planeta Terra apareceu hai uns tres mil millóns de anos, posiblemente na auga, e que o universo que coñecemos ten unha existencia duns catorce mil millóns de anos). Durante ese período de tempo a evolución parece que dotou os sistemas naturais de catalizadores multifuncionais operativos na auga, mentres que a maior parte dos procesos químicos utilizados polo home na actualidade implican catalizadores ou activadores monofuncionais baseados en ácidos de Lewis.

Como conclusión citarei os, segundo a miña opinión, máis importantes obxectivos que a química debe alcanzar no máis inmediato futuro:

1. É preciso deseñar catalizadores de fácil reciclabilidade para todo tipo de conversión química.

2. Cómpre conseguir catalizadores que operen na auga e, polo tanto, con $em >> 0$.

3. Hai que desenvolver catalizadores bifuncionais e polifuncionais

que, analogamente ós sistemas encimáticos, permitan activar os compoñentes (nucleófilo e electrófilo) dunha reacción química polar, por intermediación de centros ácidos e básicos de Brönsted, ou de Lewis cun impacto ambiental por acumulación baixo.

Máis abreviadamente e para todos os públicos: temos que axudar a reciclar o binomio materia/enerxía. Está nas mans dos nosos gobernantes, pero tamén nas nosas.



José María SAA, "¿Que facemos coa Química? A perspectiva dun químico", *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 47-71.

Resumo: Todas as interconversións, naturais ou artificiais, de materia e enerxía producen refugallos. Os químicos, como enxeñeiros moleculares que son, deben manexar o binomio materia/enerxía cada vez con máis frecuencia. Por iso, a reciclaxe natural de materia/enerxía reséntese e aparecen á nosa vista os conflitos derivados dese uso masivo e frecuente de materia/enerxía. O home constituíuse así nunha nova forza da Natureza. Na era do Antropoceno (P. Crutzen) os químicos deben facilitar a reciclabilidade de materia/enerxía facendo "economía de átomos" (B. M. Trost) e operando na auga.

Palabras chave: Química. Medio. Materia. Enerxía. Antropoceno. Reciclabilidade.

Resumen: Todas las interconversiones, naturales o artificiales, de materia y energía producen desechos. Los químicos, como ingenieros moleculares que son, deben manejar el binomio materia/energía cada vez con mayor frecuencia. Por ello, el reciclaje natural de materia/energía se resiente y aparecen a nuestra vista los conflictos derivados de ese uso masivo y frecuente de materia/energía. El hombre se ha constituido así en una nueva fuerza de la naturaleza. En la era del Antropoceno (P. Crutzen) los químicos han de facilitar la reciclabilidad de materia/energía haciendo "economía de átomos" (B. M. Trost) y operando en agua.

Palabras clave: Química. Medioambiente. Materia. Energía. Antropoceno. Reciclabilidad.

Summary: All the natural or artificial interconversions of matter and energy produce waste. Chemists, being molecular engineers, must use the binomial matter/energy more often. That is the reason why the natural recycling of matter/energy has been affected and the conflicts derived from that extensive and frequent use of matter/energy have been made evident. In that way man has become a new force of nature. In the area of Antropoceno (P. Crutzen) chemists should facilitate the matter/energy recyclability by making an “economy of atoms” (B. M. Trost) and by operating in water.

Key-words: Chemistry. Environment. Matter. Energy. Antropoceno. Recyclability.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 18-05-2002.



O SISTEMA POÉTICO DE AMADO CARBALLO (PARA UNHA ANÁLISE DO IMPRESIONISMO EGLÓXICO NA LÍRICA GALEGA MODERNA)

Arcadio López-Casanova*
Universitat de València

1. O SIGNOS DA MODERNIDADE

Ó longo da década dos vinte, e nos primeiros anos trinta, vaise ir configurando e manifestando no ámbito cultural galego unha decisiva xeración poética, a que pode ser chamada da *vanguardia* ou do 22¹, de autores nados entre 1891 e 1906, cunha distancia cronolóxica máxima de quince anos: Roberto Blanco Torres (1891), Luís Pimentel (1895), Manuel Antonio (1900), Euxenio Montes (1900), Fermín Bouza Brey (1901), Manuel Luís Acuña (1900), Luís Amado Carballo (1901), Ánxel Johan (1901), Augusto Casas (1906). Trátase dun grupo moi coherente e homoxéneo, que axiña acada cabeata razón do seu sentido e proxecto estético, e que amosa como trazo definidor —a diferenza do que sucede cos seus coetáneos cataláns ou cos do 27 español— un carácter *polémico* ou *de ruptura* fronte ás liñas da tradición. Ese radical arredamento

móstrase ben nidiamente no emblemático manifesto “¡Máis alá!” (1922), asinado por Manuel Antonio e Álvaro Cebreiro, que na súa parte I, no apartado “Os vellos”, declara:

Os vellos non son os que escribiron hai moitos anos —aqueles son os devanceiros. Os vellos son os que escriben hoxe como se vivisen no antonte dos séculos.

E a lei da sucesividade que nos fai respetar ós devanceiros, é a mesma que nos ergue e move para enterrar ós vellos en vida, baixo a lousa inamovíbel da súa vulgaridade, pola acefalia que supón o desexo de definir co pasado a hora de hoxe.

Aínda máis, na parte III, e no apartado “Nós”, engadirá de xeito ben significativo:

Cansos xa de percorrer camiños vellos e fracasados, temos renegado de todos eles; pero non queremos sinalar un camiño determinado. A nosa rota, nos primeiros pasos, quere tan só coñecer por onde non debemos ir: tódolos outros camiños poden ser nosos.

* Profesor Titular de Literatura Española.

¹ Para as características da xeración, pódese ver o capítulo II do meu libro *Luís Pimentel e “Sombra do aire na herba”*, Vigo, Galaxia, 1990, pp. 19-38.

A Novidade que enxerguemos é tan só un arredamento, unha liberación do pasado sen a definición do seu resultado: isto é arbitrariamente persoal.

Noutro destacadísimo texto —o seu “Prólogo dun libro de poemas que ninguén escribeteu”—, o autor de *De catro a catro*, tan representativo do sentir e das inquedanzas xeracionais, teimará con moito tino (e ata humor) nas claves da nova “sensibilidade vital” propia e definidora do grupo, e así explicitará ó respecto:

O autor deste libro, a difrenza dos poetas da súa terra, tan homildosos devotos da Santa, do Bardo e do Rebelde, non por asemellarse a ninguén, e moito menos ó consabido trío, fixo da súa independencia un sagro fanatismo [...]

Ten [...] o seu arte resonancias futuristas, creacionistas, dadaístas e non sei que máis, todas elas anarquizantemente escolmadas e automaticamente peneiradas. El di, a pesar disto, que o seu arte é máis racial que moitos dos que campan a rentes do noso chan, por mor de ver na estética do pobo o espírito e non a letra [...].

Ese carácter *polémico* ou *de ruptura* da xeración significa, nin máis nin menos, que eles van traer *os signos da modernidade* á nosa lírica. Dito doutra maneira, eles consuman a crise da *escritura socio-antropolóxica*² que, cos seus eixes nas *lingua*, o *home* e a *Terra*,

estableceu a dominancia no noso *Rexurdimento* (1840-1890), e que mesmo despois, coas liñas do *enxebriemento* e do *patrianismo*, vai seguir vixente na ampla transición (1890-1916) con poetas tan representativos como Noriega ou Cabanillas. Xa que logo, e fronte a esta escritura, eses poetas da *vanguardia* ou do 22 asumen —tal o que chamamos os *signos da modernidade*— outra poética epocal, a da *concepción asociativa*, que é a propia do gran tronco da lírica de tradición simbolista, tan fecunda en Europa entre o 1867 e os anos trinta. Velaí a gran revolución —radical ruptura, certamente— que representan.

Pois ben, esa nova poética da *concepción asociativa* —i. e., o código estético que vai guiar, e determinar, a escritura da xeración— amosa uns principios básicos (un sistema) que convén salientar e ter en conta. Trataríase do seguinte³:

1. O foco da creación corresponderá agora a un *eu intrasubxectivo* que afonda en todas as capas ou esferas —mesmo nas máis escuras e tebergrosas— do cavorco íntimo, agromando así a manifestación dunha complexa *intimidade total*.
2. Acción dun *pudor afectivo* ou ríxido control que coutará todo signo de xesticulación sentimental, ou de caída na *ebriedade do corazón*. Unha

² Sobre estas cuestións, moi importantes ó meu xuízo para entender cabeatamente a evolución da nosa poesía (aínda, por certo, sen sistematizar desde novas perspectivas metodolóxicas), *vid.* o que explico no meu traballo “Fin de século e modernidade literaria”, VV.AA., *Galicia nos tempos do 98*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1999, pp. 53-62.

³ *Cfr.* Luís Pimentel, *op. cit.*, pp. 28-30.

auténtica disciplina, pois, sobre dos pulos vivenciais.

3. En razón do triunfo dunha *fantasía dictadora*, poderoso irracionalismo verbal ou da expresión que vai callar no dominio dunha imaxe poética de fundamento subxectivo, e, polo tanto, de natureza visionaria ou simbólica (de moi variada tipoloxía).
4. Relevo que acada, asemade, a “supresión da anécdota” no poema, ou o que vén a ser o mesmo, valor expresivo da suxestión, das tácticas da implicación. En razón diso —e do subliñado para a imaxe—, poema que gaña en escuridade e hermetismo.
5. Por outra banda, poema que, en canto á composición, queda suxeito a un rixo *esmero de construción*, a rigorosas regras estruturais dictadas por unha “intelixencia vixiante” que controla e guía a ferverza da creación. Ó tempo, o poema —péñese na estremosidade vangardista— pode tamén buscar moi singulares esquemas compositivos con ruptura dos moldes tradicionais, da propia unidade versal e os constituíntes rítmicos (tal a rica irradiación do versolibrismo).

Estes principios da *concepción asociativa* —a nova poética epocal— van acadar concreción e desenvolvemento no amplo e complexo abano de pólas ou liñas de sentido —*esteticismo, impresionismo, esencialismo, simbolización*⁴— presentes, e ben activas, na xeración galega da vangarda, e que marcan, coa súa presenza e evolución,

o definitivo cambio de rumbo —radical ruptura— na nosa lírica.

Desas tan fecundas pólas, moi especial interese ten, para a nosa pescuda analítica, o *impresionismo*, isto é, a liña que queda vinculada a un descriptor (falante) poemático da *visión sensitiva* (unha variante do eu intrasubxectivo) dedicado a sorprender calquera realidade (exterior ou interior) na pura instantaneidade, nos seus máis fugaces rexistros, cambiantes ou transitorios. Dese xeito, tal realidade evocada experimenta un proceso de selección das súas notas singularizadoras, que pasan logo polo filtro sutil da estilización, para rematar nun axustado conxunto compositivo —*cadro* ou *estampa*— no que acada harmónica montaxe toda a complexa gama dos acordes impresivos.

Pois ben, esta liña impresionista —unha das máis ricas, sen dúbida— está modelicamente representada por Amado Carballo e Luís Pimentel, claro que con matices importantes de diferenciación entre ámbolos dous. Así, e dunha banda, o *impresionismo escénico* do lugués debuxa unha paisaxe urbana, uns ámbitos pechados en soidoso acougo do seu *lugar de provincias*, a miúdo ollado baixo o *topos* simbolista da *cidade morta*, que vén de Rodenbach e ten o seu modelo en *Bruges-la-Mort* (1892). Léase o seu “Inverno na miña vila”⁵:

4 Análizo estas pólas da tradición simbolista en *op. cit.*, pp. 30-37.

5 Cito por Luís Pimentel, *Sombra do aire na herba*, Vigo, Galaxia, 1959.

*Fino ceo de telaraña
 cinza de pérola.
 Un galo canta,
 flama sobre a neve.
 As murallas durmen,
 redondas e brandas.
 Roto o resorte do pobo,
 as voces caen en cabezales
 de nardos.
 Horas sin ferro.
 Reló de fariña:
 neve.
 Salirá a lúa,
 como unha raxa de melón
 fría e dulce.*

(p. 75)

Doutra banda, e pola contra, o mundo poético de Amado Carballo (“un universo [...] enxebremente pontevedrés”, subliñará Carballo Calero) está centrado nas terras súas do Lérez, na paisaxe rural e mais na mariña; trátase —segundo a crítica xa ten destacado— duns apuntamentos deses escenarios —campo e mar (ría, sobre todo)— que a visión sensitiva do noso poeta estiliza cun pulo de gozosa plenitude, cunha ollada vizosa e cordial, trazando dese xeito uns *cadros* ou *estampas* líricas de ledó bucolismo tinguido, a miúdo, de unción relixiosa, de devoto franciscanismo. Nese senso, pois, sería o seu —a liña que el representa— un *impresionismo eglóxico*, xustamente polo que ten de tal enzalza-

mento da paisaxe cheo de amor e tenrura, de íntimo fervor que todo o sublima e idealiza.

Finalmente, dos principios (que asume) da lírica moderna —a *concepción asociativa* comentada—, e da liña ou póla guieira da súa propia escritura, parece ser moi consciente o propio poeta, alomenos se atendemos á composición que abre (“Limiar”), significativamente, o seu libro *Proel*⁶, e que sen dúbida val por toda unha poética:

*Verde canzón aldeán...
 N'un refrorecer de verbas
 a breixa da emoción nova
 qu'ó inteleito peneira.*

*Na farpa donda da choiva
 a mansa néboa mareira
 pide esmola ás nosas almas
 para redimil-a Terra.*

*(Pol-o vieiro da Galassia
 vin a estrela devanceira
 que preñou o fol da gaita
 co vento mol da Proensa).*

*Apalpe o ollar asidado
 liña e cor da Natureza,
 e deixando o mel no esprito
 esbare a expresión certaia.*

(p. 3)

Da que cabería salientar estas notas fundamentais:

⁶ Citarei os textos de Amado Carballo por *Poesía galega completa*, edición de Luís Alonso Girgado, Barcelona, Sotelo Blanco, 1994, indicando o libro ó que pertencen os poemas: *Proel* (P) e *O galo* (G). Cfr. o comentario que se fai deste poema nas pp. 44-46.



Amado Carballo nunha fotografía de Pintos.

(i) En primeiro termo, en relación co apuntado liñas arriba, a referencia a esa “emoción nova” que agroma como propia do que chamamos *intimidade total* do eu intrasubxectivo, e ben allea, polo tanto, ós pulos do intimismo sentimental, da ebriedade do corazón, etc.

(ii) A consideración, logo, dese “inteleito” que “peneira”, é dicir, que impón un control, (e depura) —pudor afectivo— toda xesticulación afectiva, e mesmo tamén, en canto *intelixencia vixiante*, vai guiando as liñas de construción (*esmero compositivo*) do poema.

(iii) Moi atinada consideración, na última estrofa, sobre do que é a *visión sensitiva* impresionista como ese “ollar asiado” que debe sorprenden, seleccionar e estilizar a Natureza na súa rica gama impresiva de liñas e cores, para, finalmente, acadar a “expresión certa”.

(iv) Unha tal expresión —e volvemos á estrofa inicial— que terá que vir dada por unha nova linguaxe poética (“refrorecer de verbas”), coas súas bases —xa o sabemos— no irracionalismo verbal ou da expresión e na suxerencia. Xa se verá a importancia disto nas técnicas impresionistas.

(v) Xa por último, dous emblemas escénicos —“Na forma donda da choiva / a mansa néboa mareira / pide [...]”— serven para nos dar unha imaxe de Galicia como Terra-Nai necesitada de redención, e á que o poeta agarda servir co seu canto e desde o seu fiel sentimento de galeguidade (tan afervoadado en todos os escritores da xeración). Para tal traballo, a voz do noso poeta ten ademais un guieiro (“estrela devanceira”), emblema, á vez, dun pasado cultural glorioso (o dado polos nosos *Cancioneiros* da Idade Media).

2. MUNDO REPRESENTADO E FORMANTES TEMÁTICOS

A obra poética de Amado Carballo —os seus libros, *Proel* (1927) e *O galo* (1928)— hai que inserila, pois, nesa fecunda liña do *impresionismo eglóxico*⁷, e a esa luz ver os seus rexistros

7 Non deixa de sorprenden a ampla difusión e aceptación, sen máis, do termo *hilozoísmo* proposto por Carballo Calero para categorizar a poesía do pontevedrés. Direi, pola miña parte, que tal temo me resulta de todo inapropiado e confuso por tres elementais razóns: unha, o termo quedou establecido por Cudworth para nomear certos sistemas ou doutrinas de tipo animista (ten, polo tanto, a súa fixación nun concreto eido do coñecemento); outra, en

definidores. Nesa base, e entrando xa en trazos concretos, moito chama a atención o gusto da *visión sensitiva* do noso poeta por sorprenden esas paisaxes súas do campo e da mariña nuns moi determinados momentos —o amencer, o solpor, certos nocturnos—, xustamente porque neles, e velaí unha gran clave impresionista, se dan con rica profusión o triunfo do matiz, o xogo complexo das gradacións ou contrastes de cores, e mesmo os elementos escénicos do apuntamento lírico esvaece as súas liñas, os seus contornos, como fundidos así nunha atmosfera que todo o sulaga nun abano de tons.

Eses intensos *cadros* ou *estampas* destacan, xa que logo, pola súa plasticidade, a súa capacidade visualizadora, que vén dada fundamentalmente polo relevo que ten a montaxe cromática. Nese relevo subliñado, Amado Carballo constrúe o seu peculiar sistema de cores sobre, de modo principal, a serie xántica ou cálida, e, máis en concreto, a presenza do *amarelo-dourado* (en variadas aplicacións escénicas), o *branco* (asociado a lúa / neve / foulá), o *encarnado* (roxo, vermello, roibo, co sol como elemento nuclear) e mais o *verde* (relacionado con campo / /mar). Véxanse algúns exemplos desa presenza e dominancia da citada serie cromática:

O Sol —manso boy bermello—
pasta no verde das ágoas.

...

Bogando nas *nubens*
cara ó ceo ían
envoltos nos ouros
do sol que morría.

...

Cinguen anelos *ridentes*
nos dediños da mañán,
toda de branco *vestida*
pois vaíse casar có mar.

...

Os verdes *campos sensuales*
fuman o opio do día.

...

Na *catedral* do abrente
oxe *cásans'*os paxaros,
con *nubens* de neve e ouro
está o ceo engalanado.

...

Sal o fato albar das *foulas*
a espallarse polo mar,
a lúa *vainas* gardando
con *fidelidá* de can.

...

Nos *secos* beizos da terra
oxe *deita* sangue o sol.

...

todo caso ben pouco poderá clarear verbo da poeticidade e esteticidade da obra do noso autor, agás a referencia (¿en que singularizadora?) a ese pulo da animación da paisaxe que traspassa os seus *cadros* ou *estampas*; outra máis, é grave fallo da nosa historiografía literaria a obsesión — permanente — por buscar categorizacións “únicas” para os nosos autores, como se fosen figuras que xorden *ex nihilo* e crean illadas do mundo cultural da súa época e das canles dunha tradición, coutando dese xeito todo signo de relación universalizadora (con outros sistemas, coas correntes culturais de cada momento) e toda posibilidade de análise ampla e verdadeiramente clarificadora.

Mais a peculiaridade dos *cadros* ou *estampas*, a súa rica plasticidade apuntada, non está só, claro é, nestas preferencias do sistema cromático, senón que radica, sobre todo, na montaxe de combinacións ou gradacións de cores e tons, de matices que acerta a dar coa súa paleta lírica o noso poeta. Ó respecto, un exemplo modélico e rico pode ser —sempre xogando coa serie xántica— o poema “Sol-por” que abre a parte 2 de *Proel*:

- I) *Acorado e roibo
durmíase o día,
coa testa deitada
no colo da ría.*
- II) 5 *As campás beatas
no ceo bulían
rezando rosarios
á Virxen María.*
- III) *Bogando nas nubens
10 cara ó ceo ían
envoltas nos ouros
do sol que morría.*
- IV) *Pol-o mar as velas
eran folerpiñas,
15 que da lua aberta
nas ágoas caíran.*
- V) *Da veira do río
chegaban cantigas
choutando nas leiras
20 molladas de risas.*
- VI) *Preto do hourizante,
estrelas obrizas
frotaban os ollos
tirando a perguiza.*

VII) 25 *E bicando os lonxes
as foulas ispidas
o alén nevaban
de limpas surrisas.*

VIII) *Un outo aturuxo
30 voando fuxía.
E os bosques lonxanos
noite revertían.
(pp. 11-12)*

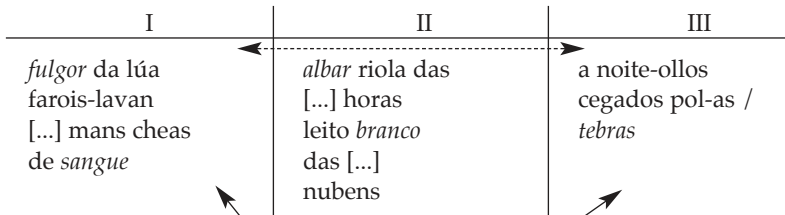
Segundo se advirte, o *cadro* amósanos unha paisaxe da mariña sorprendida nese momento tan especial do pór do sol, da caída do día, que tan ben se acae co abano de cores e tons, e que se pecha con esa chegada sombrizosa e sulagadora da noite (“os bosques lonxanos / noite revertían”). Un *cadro mariñán*, polo demais, que acerta a xogar no seu debuxo moi atinadamente coas perspectivas ascensional (ceo-nubens), descensional (“as velas / eran folerpiñas / que da lua aberta / nas ágoas caíran”) e horizontal ou extensional sobre a paisaxe (mar / veira do río / bosques), e dando tamén unha gran fondura (“Preto do hourizante [...]”, “e bicando os lonxes”) para, nese tan axustado apuntamento escénico, dar logo unhas pinceladas de tres tons en medida combinación: o *roibo* do día que se deita sobre o colo da ría, o *dourado* cos *ouros* do sol “que morría” (destacando, aquí, a substantivación da cor) e as “estrelas obrizas” que “frotaban os ollos / tirando a perguiza”, e varios rexistros do *branco*, amplamente connotado por “velas-folerpiñas-lua” (estrofa cuarta) e “foulas-nevaban” (estrofa sete).

Moito menos significativa resulta, pola contra, a presenza no sistema cromático de Amado Carballo da serie ciánica ou fría, co *negro*, o *gris* ou o *azul*. Nembargantes, non deixa de haber, nese rexistro, algún exemplo de interese, tal pode ser “Noite mareira” (P, p. 13), agora un *nocturno* sobre a paisaxe da ría (luces da vila que se reflicten nas augas, dornas ancoradas no fío da praia, trebón asexante, lúa amortecina) que o noso poeta resolve en recorrente ton de *negro*: o *skating* da ría píntase en “ébano xélido”, o trebón vese como un “moucho de negro prumaxo”, e todo o ámbito —o ceo desa noite— parece pechado nun “mouro silencio”.

Mais nese *cadro* da noite mareira hai, no seu final, unha nota ben singular, e ben propia —como novidade— da visión sensitiva impresionista, con esa “lua verde” que “penduraba [...] un longo sorriso / de esquelete vello”. A novidade —e sorpresa— á que me refiro está, obviamente, no cromatismo que se lle aplica ó astro nocturno (aplicación, por certo, moi presente en Juan Ramón Jiménez, en Lorca ou

Alberti), e que hai que asociar co gusto por romper coa cor estable ou convencional das cousas (o *branco*, neste caso), e coa procura de dar cun matiz temporal e fugaz, momentáneo e sorprendente, e a miúdo —tal o noso exemplo— de certos matices visionarios (e que poden acadar, por suposto, trasfondo simbólico)⁸.

O relevo da cor e a mestría da combinación e a montaxe pódese ver, tamén, no “Nocturno de Burgo Baixo” (P, p. 37), pero agora nunha variante de contraste, e ben violento, entre tons da serie xántica e a ciánica. Intensidade contrastiva nese debuxo urbano que, sobre o fondo doutros elementos indiciais (“xesto [...] do asesino”, “mans cheas de sangue”, “un crimen inconfeso”), fai que o *cadro* acade verdadeiros matices expresionistas (segundo tamén se advirte en mostras pimentelianas). Tensión cromática, pois, que vén dada polo *branco*, o *roxo*, e o *negro*, e xogo de luces (“fulgor”) e sombras (“tebras”) cos que se acerta a crear un *nocturno* visionario ou alucinado de gran forza:



⁸ Vid. o traballo de C. Bousoño, *Sentido de la evolución de la poesía contemporánea en Juan Ramón Jiménez*, Madrid, RAE, 1980, especialmente pp. 41-42.

O rico sensorialismo destes *cadros* impresionistas non se limita, por suposto, a esta plasticidade comentada do sistema cromático en montaxes de gradacións ou contrastes, pois neles tamén amosan un decisivo relevo os signos auditivos, de ampla presenza e variedade de rexistros. A *visión sensitiva*, polo tanto, acerta a sorprender todo un abano de sons, de melodías, de harmonías, que aboian e se inzan na atmosfera desas idílicas paisaxes; así, por exemplo, o son do *vento* —unhas veces ledo, agasallador, outras forte, ameazante— é, sen dúbida, dos máis recorrentes:

o vento anda [...] oubeando

...

Oubeando *pola bouza*
vento murcho do outono

...

canta o vento nas farpas

...

canta o vento gaiteiro

Asemade, o son do *mar*, maino ou de temporal:

[...] *mar*
que brúa con son de órgao

...

brúa o temporal

...

soa o mar como un pandeiro

...

foula canta un cantar...

Melodía teñen, tamén, os *ríos* (ou *regatos*), e as *fontes*:

vai tocando [...]

súa zanfona o rego

...

con voz de prata

a fonte [...]

Está, naturalmente, o ledo canto das *aves*, ou os rexistros doutros pequeños animais:

Chilan as anduriñas

...

o berro dos mazaricos

racha as sedas do mar

...

Os vivas dos galos

...

[O galo] *Ábrelle portas ó día*
co-a chave do teu cantar,

...

Bótalle o teu aturuxo
á paisaxe dend'o val.

...

Aló, n'un souto remoto,

un grilo ben afinado

trema un fadiño miñoto

...

Á vez, o bucolismo idílico e gozoso que alenta nos *cadros*, os signos de vida elemental e pura, a devoción franciscana e a vibración relixiosa que lle dá unción á representación lírica, acadan harmónica —e por veces enxalzada— manifestación en variadas notas, tal, por exemplo, repenicar

de campás, enxebres aturuxos, música de gaitas ou son de pandeiros, etc.:

Os ledos regueiros

...

*van á romaría
tocando os pandeiros.*

...

*As campás beatas
no ceo bulían
rezando rosarios*

...

*As campanas da parroquia
brincan na alma do campo*

...

*De lonxe a gaita grileira
chega falando co mar.
Nas risadas dos muiños
vai envolvemento un cantar.*

...

*A campañña de prata
do día
latexa un ángelus
de epifanía.*

...

*Na ágoa dos tamboriles
aboya unha ribeirana*

...

*No serán agoniante
—bandadas de ceibes pombas—
van alalás polo ceo
en procesión rumorosa.*

...

Moi característicos e destacados son, tamén, os *signos de dinamización*, a intensa impresión de movemento que está en todo, e que, por suposto, moito axuda a expresar e suxerir o pulo vital, a sensación de vida xa apuntada, o espido alentar dunha alegría virxinal, plena, que lle dá harmonía a esa paisaxe que o noso poeta tenta sorprender e estilizar idilicamente. Por veces, no espertar do día ou no pór do sol —momentos tan gratos para a súa ollada— o movemento queda lento, maino, preguizoso:

*Preto do hourizonte
estrelas obrizas
frotaban os ollos
tirando a perguiza.*

...

*A campía aterecida
abre os ollíños mollados
no dondo berce do abrente
con tenro mimo dourado.*

...

*Os milleiros se axionllan
n' unha devota oración,
qu' antre o berce das montañas
vai nacer o novo sol.*

...

*E o sol agoniante
ven a encravarse na cruz,
abrindo os marelos brazos*

...

*As rías amarelas
con perguiza de bois,
leovan até o mar
quentes feixes de sol*

...

Pero, máis a miúdo, o dinamismo acentúase, intensifícase, e en calquera perspectiva —ascensional, descensional ou extensional— e en calquera ámbito —ar, mar, terra— todos os elementos escénicos deses cadros —o sol, a lúa, o vento, o río, as nubes, etc.— cobran rechamante movemento, pulo translaticio. Teñamos algunhas mostras dos astros e as nubes:

Brinca o sol...
na campía noiva...

...

Rube a lua polo monte

...

Anda a lua polo ceo

...

Os roibéns soben no lonxe

...

No mar noviño do trinquete
báñanse as nubes preñadas.

...

Do mar, do río:

Nas barras e nos peiraos
rompen as foulas cristadas

...

As centellas como trallas
baten no lombo do mar

...

Os ledos regueiros,
ledos e algareiros,
van á romaría

...

Chouta no muíño,
tolo remuíño
das agoas ferventes,
a escuma alboral.

Ou, en fin, de calquera outro elemento recorrente nos cadros ou estampas do noso poeta, tal —por citar dous ben presentes— o vento e as campás:

Con arelanzas de lobo
o vento abanea as portas.

...

As mans abuadas da choiva
baten nas costas do mar.

...

As campás beatas
no ceo bulían

...

Fuxiron as bateladas
ao despertal-a máñán,

...

[...] as campanas
espallan o fulvo enxame
de viaxeiras badaladas.

...

Ora ben, e tal como sucedía nas montaxes do sistema cromático, a esta forte dinamización que sacode os elementos escénicos contrapóñense —efecto de contraste— non menos marcadas notas de *estatismo*, de xeito que, en consecuencia, se dá unha modulación contrapuntística, tensiva —mesmo, por veces, nun *cadro*— de dinamismo positivo e negativo.

Sinalamos algunhas mostras, que tamén inciden en calquera elemento escénico:

Ficou o día adormecido
na ría donda do ceo

...

Acorado [...] durmíase o día,
coa testa deitada,

...

O día amarelo
aboyaba morto

...

O sol púsase na terra

...

[...] aboya
morta a paisaxe calada

...

[...] os ríos
dormen enrolados

...

dormen as estrelas
arrolladas polo mar

...

o vento adormecido

...

Vistos estes formantes do mundo representado, tan identificadores, ademais, da *visión sensitiva impresionista*, moito interese ten observar, de seguido, cómo os utiliza o noso poeta para compoñer os seus *cadros* ou *estampas líricas*. Quero dicir, como uns e outros formantes quedan sometidos e artellados nun perfecto deseño compositivo

do poema, nun sutil xogo e montaxe de trazos que sabiamente mobiliza, e modula, e combina os signos cromáticos, os auditivos, os dinámicos (movemento / estatismo), e mesmo acerta a perfilar os elementos escénicos para situalos segundo un axeitado debuxo de liñas e perspectivas. Volvamos para a exemplificación, xa que logo, ó poema "Sol-por" (P, p. 11-12), xa visto antes a propósito do cromatismo:

- I) *Acorado e roibo
durmíase o día,
coa testa deitada
no colo da ría.*
- II) 5 *As campás beatas
no ceo bulían
rezando rosarios
á Virxen María.*
- III) *Bogando nas nubens
10 cara ó ceo ían
envoltas nos ouros
do sol que morría.*
- IV) *Pol-o mar as velas
eran folerpiñas,
15 que da lua aberta
nas ágoas caíran.*
- V) *Da veira do río
chegaban cantigas
choutando nas leiras
20 molladas de risas.*
- VI) *Preto do hourizonte,
estrelas obrizas
frotaban os ollos
tirando a perguiza.*

VII) 25 *E bicando os lonxes
as foulas ispidas
o alén nevaban
de limpas surrisas.*

VIII) *Un outo aturuxo
30 voando fuxía.
E os bosques lonxanos
noite revertían.*

E atendamos, para a súa análise (esquemática), a estes puntos principais:

(i) Tal xa quedou subliñado, este *cadro* lírico —paisaxe da ría— caracterízase por unha montaxe cromática da serie xántica, con distribución de *roibo* (estr. I), o *dourado* —“ouros” e “obrizas” (estr. III / VI) e *branco* —“folerpas-lúa-foulas-nevaba” (estr. IV-VII).

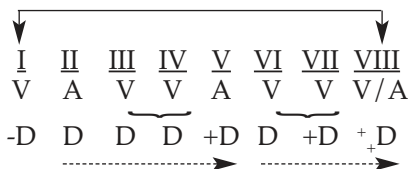
(ii) Hai tamén, logo, unha intensa presenza de *signos auditivos*, que aparecen inseridos nas estrofas II (“as campás [...] / rezando rosarios”), V (“Da veira do río / chegaban cantigas”) e VIII (“Un outo aturuxo”), partes, pois, de perfecta intercalación no poema, e fronte á contigüidade e binarismo (III-IV / VI-VII) dos elementos cromáticos. Aínda máis, obsérvase a gradación ascendente perfecta que os signos auditivos van marcando sobre a pauta ternaria: “rezando rosarios-cantigas-outo aturuxo”.

(iii) Todo o *cadro* —agás a estrofa inicial (“Acodrado [...] / durmíase o día”)— responde a un intenso *dinamismo* que, asemade, amosa unha axustada modulación. Así, desde a negatividade do comezo o movemento gaña forza (estr. II, III: “no ceo bulían [...]”, “Bogando ían [...]”) e culmina na estrofa V (“chegaban [...] choutando nas leiras”). Despois vén o anticlímax dese dinamismo (estr. VI, “estrelas [...] frotaban [...] tirando

a perguiza”), que se recupera nesa caída —“nevaban”— das foulas, e remata tensivamente co “voando fuxía” do aturuxo (estr. VIII).

(iv) É moi curioso, mesmo tamén, o contraste que se establece entre comezo / peche do *cadro* (estr. I / VIII), nun dobre sentido ou signo. Dunha banda, a tensión cromática entre o *roibo* (serie xántica) e o *negro* (serie ciánica) que trae “a noite”; doutra, a oposición *estatismo* / *dinamismo* entre o día que morre (acorado no colo da ría) e a noite que vén (“os bosques [...] noite revertían”), ó que se suma, aínda, o xa apuntado polo “aturuxo” (que “voando fuxía”). Advírtase, de paso, cómo a estrofa final xunta —único caso no poema— *signos auditivos* (os máis intensos) e *visuais* (privación da luz e da cor).

En resumo, un *cadro* impresionista de complexa articulación de formantes, e de moi sabia montaxe —combinación, gradación, alternancias, contrastes, etc.— de todos os seus elementos. Pódese ver o conxunto no seguinte esquema (senalamos os elementos *cromáticos* (V), os *auditivos* (A) e o *dinamismo* (- / +D):



3. A FUNCIÓN IMAXINATIVA

Imos ver agora, neste apartado, as peculiaridades dun procedemento tan determinante da poeticidade como é a imaxe, e que, ademais, na ramalla



C A R O N D O A T L A N T I C O

HAI lóstregos de esperanza
na lonxitude do mar,
e comenza a alborada
n-un céltico cantar.

Os seus ollos chorosos,
contemplan o camiño
que riscan as estrelas
en sourel remuíño.

Y-a nosa santa TERRA,
magoada de penares
escoita a canción brava
que balbordan os mares.

Os roxos aturuxos
encenderon no lonxe,
lumeiradas de sangue
nos cabezos dos montes.

Camiña de vagar
unha estrela: viaxeira
e na conca da ría
bebe o sangue da TERRA.

O mar salaya néboa
que ven chamar as portas
e para a nosa patria
de amor pide unha esmola.

Caino as suas verbas
nas nosas mans abuadas,
co exilio merancórico
das rosas esfoladas.

Hai lóstregos de esperanza
na lonxitude do mar,
e comenza a alborada
n-un céltico cantar.

L . A M A D O C A R B A L L O

Páxina do núm. 3 da revista *Cristal*, setembro de 1932. Ilustración de Pintos Fonseca.

A presenza de Amado Carballo en *Cristal*, aínda que póstuma, foi unha constante.



CHAMADE ao luar labrego
pra que estea o val mais belido,
pendurai lumes de estrelas
nas revoltas dos camiños,
pois din que voltará ao mundo
Noso Señor Xesusristo.

Houbo sinais no ceo,
mais o mundo endurecido
senon decatou ó ollalas
de ter todo apercebido,
o lume da súa estrela
ficou no ceo esquencido,
e voltará soyo ao mundo
Noso Señor Xesusristo.

El veu para os que o chamaron,
El veu para os aflixidos,
pra os que non teñen consolo

nin outro dóce agarimo
que lembrar o que falou
Noso Señor Xesusristo.

Están os ceos de festa,
o vento canta a modiño
nas cordas dos piñeirales
e o mar debala e estantio
pra oucir o que agora fale
Noso Señor Xesusristo.

Petade forte na alma
e deixar que fale o espírito
acochado na súa cova
 cousas que non sinte o ouvido,
e alcendei lumes de festa,
pois ven perto do camiño,
chegando está a nosa porta
Noso Señor Xesusristo.

L U I S A M A D O C A R B A L L O

do *impresionismo* amosa uns trazos especialmente singulares, uns procesos moi propios. Convén ter presente, á vez, as novidades —segundo comentamos na parte primeira— que os poetas da xeración de Amado Carballo —el, Manuel Antonio, Pimentel e Acuña, maiormente— traen á nosa lírica, marcando un cambio definitivo cara ó irracionalismo verbal e os procedementos de índole simbólica.

A) TÉCNICAS IMPRESIONISTAS

Cando subliñabamos a vida gozosa, elemental, que alenta nos *cadros* ou *estampas*, do pontevedrés, o pulo de dinamización que turra de todos os elementos escénicos, dalgún xeito xa queda implicada neses apuntamentos unha das técnicas predilectas —e singularizadoras— da *visión sensitiva* impresionista, baseada na transposición clasemática e a actividade poderosa, irradiadora, de dous procesos principais.

Dunha banda, e coa transposición do clasema /+animado/, teriamos o *proceso de vivificación* do inerte, do inanimado, de determinados elementos ou forzas da Natureza que xorden así, na contemplación e representación líricas, con signo vital. Teñamos algúns sinxelos exemplos desta animación da paisaxe:

*envoltas nos ouros
do sol que morría.*

...

*No río desperto aboya
morta a paisaxe calada.*

...

*está o sol a madurar
antr'unhas nubens de palla.*

...

*No fío da praia
as dornas durmidas.*

...

*Esta noite os ríos
dormen enrolados.*

O *proceso vivificador* gaña en forza cando a transposición clasemática determina unha figuración zoomórfica de gran relevo visualizador. Así, por exemplo, a representación do “vento” que anda pola bouza “oubecendo [...] como un can”, ou, tamén, que “con arelanzas de lobo [...] / abanea e oubea”; mesmo, logo, a visión da “choiva” que “anda [...] / como unha galiña choca, / que nesta noite ficara / do poleiro por afora”, ou a dorida emoción de trasladarnos e esvaecerse o día nestes versos: “Como un paxariño horfo / nas mans morréusem’o día, / arrehegueino ao meu peito / por ver si lle daba vida”.

De outra banda, estaría outro proceso —o de *humanización*—, isto é, o que consiste en dar figuración antropomórfica (mercé, claro é, á transposición do clasema /+humano/), e que adoita callar, loxicamente, en imaxes corpóreas de moi poderoso signo visualizador. Vexamos o funcionamento da táctica sobre algúns elementos escénicos, tal, en primeiro termo, os *astros* (o *sol*, a *lúa*, as *estrelas*):

O Sol vai guiando âs nubens
coa súa aguillada tépeda.

...

O Sol cara a Millerade
vai segando na ferran
coa súa fouce dourada.

...

Brinca a lúa polo ceo
tocando unha ribeirana.

...

Preto do hourizonte,
estrelas obrizas
frotaban os ollos
tirando a perguiza.

...

E o sol agoniante [...] *abrindo os marelos brazos.*

...

Asemade, o vento, o mar, os camiños:

O mar borracho de sol
anda a tombos Pol-a praya.

...

O vento mareiro silenoso chega
a durmir a sesta
no céspede mol.

...

Axiónllanse os camiños
abrazados ao cruceiro,

...

Antre herbales frescos
craro camiño
arrastrando os zocos
vai para o muiño.

...

Bica o vento mozo
a terra dispida
cos beizos quencidos
da rosa alcendida.

...

Esta representación *sub specie personae* pode dar lugar a desenvolvementos moi amplos e complexos. Nun deles, o tipo de *personificación* ou *prosopopea* pola que acadan minuciosa figuración corpórea realidades do ámbito natural (da paisaxe, do cósmico), ou dos ciclos temporais (as estacións, o día, a noite, etc.), tal a representación que Amado Carballo nos amosa da *lúa* como unha velliña chea de engurras, cos seus olliños cegos, abrigada pola néboa:

A lua é velliña,
de brancos cabelos,
de enrugas de ouro
e de olliños cegos.

...

Envolveita en néboas
hase de abrigar,
pois como vai vella
tense de coidar.
Cando na outra noite
brua o temporal
a lua antr'as tebras
tápase a tremar.

...

(G, pp. 92-93)

Noutro, o definido por Fontanier como *dialoxismo*, isto é, o diálogo (no que se implica o uso da *prosopopea*)

que manteñen varios actores líricos ou poemáticos (normalmente figuracións personificadas), e que compoñen así unha *escena* chea de vivacidade. Tal o exemplo de “Desconsolo”, composición entre a “fonte” —que chora a ausencia do río— e un “merlo” que a quere consolar:

*Deixando a fonte a chorar
fuxe o río pol-o quenlle
con pasadas de cristal...*

*—Ay amante, amante,
¿cando voltarás?,
será pol-a Páscoa
ou pol-a Trindá...*

*O cantar do merlo
quérea consolar:*

*—Voltará o amante
ben cedo cicais,
cicais pola Páscoa
ou pol-a Trindá...
Pon froes no pelo,
si é de lei virá.*

*Contéstalle a fonte
no seu saloucar:*

*Amores que fuxen
xa non voltarán,*

...

(G, pp. 86-87)

Ora ben, no uso desas tácticas humanizadoras que fai Amado Carballo resulta moi peculiar e recorrente nos seus *cadros* ou *estampas* a concreta transposición ós elementos da Natureza de determinados estados da esfera vivencial ou sentimental. Non se trata só, xa que logo, dunha figuración corpórea (tal a dos exemplos vistos), senón —e de meirande relevo— que todo alente con vida interior, transido de íntima vibración, por veces como sulagado en inefables *estados de alma* (tan do gusto, por certo, do *impresionismo sentimental*)⁹. Teriamos, así, mostras tan significativas como as seguintes:

*Cando o día anda a morrer
encol do mar amarelo
e furan os seus salayos*

...

O vento [...] salouca un tolo cantar.

...

*A campía escurecida
chora tremando co frío,*

...

*No quente colo do día
choran os ollos do río
campanas que van ao mar.*

...

⁹ Na poesía de Amado Carballo só temos unha mostra dalgún modo relacionada con certas notas do *impresionismo sentimental* no seu poema “Saudade” (P, p. 8), e que lle veñen, precisamente, do *saudosismo* portugués (que é, de feito, unha variante autóctona de tal póla lírica). Entre nós, ese tipo de *impresionismo* desenvolverano moi amplamente Augusto Casas (na xeración da vangarda) e Iglesia Alvariano cos dous primeiros libros (no grupo da República).

*A agonía do solpor
conmove o planto da terra*

...

*Layándose pol-os ceos
o verde vento do campo
pousa bagullas nas ponlas*

...

*No porto choran campanas,
e un repinar de bágoas
pingan. [...]*

B) FORMA ETIPOLOXÍA DA IMAXE

Eses usos das técnicas impresionistas, a actividade e dominancia dos procesos de *vivificación* e *humanización*, axudaránnos, de seguido, a ver as formas e tipoloxías da imaxe que adoita amosar como máis características a poesía de Amado Carballo. En tal sentido, os varios tipos de transposición clasemática exprésanse, de modo xeral, a través do adxectivo ou do verbo, e callan, en consecuencia, nunha imaxe que ten o seu termo clave no cualificativo ou na predicaón (semanticamente impertinente e que se aplica a un soporte substantivo). É o que temos nestes exemplos:

As nubens choutan â corda

...

No mar dorretíuse a lua

...

*e pol-o monte os camiños
fuxen co medo das têbras.*

...

*No río desperto aboya
morta a paisaxe calada.*

...

*A Illa [...] / ... durmiuse no berce
qu'avallo o luar.*

...

*A noite está caladiña
e o silencio abriu as azas,*

...

*Na lameira da rua
entérrase un cantar.*

...

Rube pol-a encosta o vento

...

Este especial gusto pola *imaxe adxectiva* ou *verbal* (en razón das técnicas subliñadas) non couta, por suposto, a presenza varia doutras formas, aínda que, desde logo, en proporción menor. Teremos entón, e principalmente, estes casos:

(i) o *símil*, coa patentización dos dous termos (teor / vehículo) e a partícula "como" en función de conector imaxinativo:

*as centellas como trallas
baten no fondo do mar.*

...

Sen embargo, o uso máis característico é o dunha variante de moito interese do *símil*, a *comparación motivada*, coa presenza dun termo (adxectivo ou verbal) que establece, asociado ó plano real (A), a base de sentido da relación imaxinativa. Sería, entón, a súa fórmula: A-b {R} B:

Soa o mar como un pandeiro

...

Fuxe a lua como un peixe

...

o ceo vai como un foguete

...

O mar reza as suas fousas
como rosarios brancos

...

(ii) *metáfora in praesentia*, cos dous termos relacionados por cópula (verbo “ser”) ou por aposición:

Pol-o mar as velas
eran folerpiñas

...

Os pinos, foguetes verdes

...

O sol —manso boy bermello—

(iii) *imaxe* (unha variante da *in praesentia*) sobre esquema de sintagma nominal complexo, B de A. Abunda nos usos do noso poeta sen dúbida porque, ó aparecer o vehículo como núcleo substantivo do sintagma, a imaxe cobra nesta forma unha forte visualización:

longa agulla do río

...

Na farpa donda da choiva

...

No salgueiro da voz tua

...

Na zanfona do bosque

...

Os nardos das tuas mans

...

Zarco mar dos teus ollos

...

No peitoril da montana

...

Na catedral do abrente

...

Fariña levián da lua

...

Neve de estrelañas mozas

...

En calquera caso, estas formas apuntadas responden a unha tipoloxía xeral, a da *imaxe lóxica* ou de *fundamento obxectivo*. Pero xustamente en razón das novidades que achega a súa xeración, de grande interese na súa obra son os tipos imaxinativos asociados —e propios— ó radical cambio da modernidade, con presenza, entón, dunha relación ou *ecuación imaxinativa de fundamento subxectivo*, de índole irracional ou simbólica.

Destas novidades que trae a linguaxe poética moderna, Amado Carballo vai usar sobre todo dous tipos. Dunha banda, e en primeiro termo, o *desprazamento cualificativo*, polo que un adxectivo (ou mesmo un modificador preposicional) deixa o seu soporte (substantivo) propio e, en razón de contigüidade, pasa sorprendentemente a cualificar outro termo. Véxanse algúns casos deste uso:

(a) o verde *vento do mar*

...

o verde *vento do campo*

(b) na branca *noite do inverno* [...] *envolveito no luar*

...

(c) o *vento* murcho *d'outono*

O máis usual é que o *desprazamento cualificativo* afecte a un adxectivo de base cromática, tal en a) e b), onde o “verde” —propio do seu soporte natural, o “mar” ou o “campo”— se vai aplicar a “vento”, e onde o “branco” —que de feito corresponde á luz do luar— pasa a aplicarse, non menos sorprendentemente, a “noite”. Así, o efecto de forte irrealidade (e poderosa capacidade visualizadora) de “verde vento” e “branca noite”.

Pero, en ocasións, o adxectivo pode ser doutra orde, segundo se advirte en c). Aí, o “murcho” corresponde, como propio, a un termo-soporte connotado polo “outono” (as follas murchas das árbores na outonía), que por elemental razón de contigüidade vai pasar a “vento” (en imaxe ben rechamante tamén).

En segundo termo, abondoso é, pola súa banda, o uso que o noso poeta fai da imaxe xa propiamente visionaria baseada no cruzamento ou traslado de sensacións, e que amosa variedade de rexistros (e ata complicacións). Teñamos unhas mostras representativas:

(1) *auditivo x visual:*

*Unha lua verde
penduraba no mouro silencio*

...

*A sua queixa [...]
debulla con voz de prata
a fonte*

...

*E o probe ceguiño
enloita a sua voz*

...

(2) *visual x auditivo:*

*un repincar de estrelas
voa no meu corazón*

...

(3) *táctil (aud.) x visual:*

de loito vestiuse o vento

(4) *auditivo x táctil:*

*No frío silencio
caiu a pedrada
do cadaleito.*

...

(5) *visual x táctil:*

Fervendo luz de lua fresca

...

(6) *A tua voz ategada
de dourados agarimos*

...

Segundo se ve, os *cruces sinestéticos* amosan, efectivamente, variedade na súa natureza translaticia ou cruzamento de esferas sensoriais. Os seus

Resol

julio 1932

hojilla volandera del pueblo

PASTORELA

Oí hoxe eu unha pastor cantar;
eu cabalgaba per unha ribeira,
e a pastor estaba senlleira:
e ascondíme pel-a ascuitar;
e decía mui ben este cantar:

Sob o ramo verde froldo
bodas facen a meu amigo.
Choran ollos de amor!

E a pastor parecía mui ben,
e choraba, e estaba cantando:
e eu, mui paso, fuime achegando
pel-a oír, e sol non falei ren;
e decía este cantar mui ben:

Ai estorniño do avelanal!
Quando cantades vos, moiro eu
e peno, e de amores ei mal.

E eu oíaa suspirar entón,
e queixarse, estando con amores;
e facía guirlanda de flores;
des y choraba, mui de corazón;
e decía este cantar entón:

Qué coita ei tan grande de sofrer!
Amar amigo e non o ousar veer;
e pousaréi sob o avelanal.

Pois que a guirlanda fez a pastor;
foise cantando, indose en manseliño;
e iráime eu logo a meu camiño,
ca de a noxar nou hoube sabor;
e decía este cantar ben a pastor:

Pel-a ribeira do río cantando
ía, lá sigue de amor quen amores
ha, como de osmas hai nela frol.

Airas Nunes.

O GALO

Abrell'as portas ao día
co-a chave do teu cantar
que xa na fonte da Lua
está lavada a mañán.

Bófall'o teu aturuxo
a paisaxe dend'o val
qu'o gran balbo das estrelas
cairá serodio no mar.

O campo cheo de frío
busca un anaco de sol,
alcéndelle unha fogueira
co lume da tua voz.

Amado Carballo.



O NOIVO E MAIL-A NOIVA

Camiño do camposanto
cheo de pasos de mortos

Poi-o camiño van sin se falar
o noivo e mail-a noiva

Paxariño probe
do chíar vulgarento

Escóitano sin se falar
o noivo e mail-a noiva

Sol agoniante
coma os crucificados

Mirano sin se falar
o noivo e mail-a noiva

Desexo ñoradado
que nos espetou a vida.

Lévano sin se falar
o noivo e mail-a noiva

Noite de luar.

Alá lonxe un cantar
acéndelle as áas manseliñas
a unha unánime traxedia vulgar.

Manuel Antonio.

CANTIGA DE AMIGO

En as verdes herbas
vi andar as cervas;
meu amigo!

En os verdes prados
vi os cervos bravos;
meu amigo!

E con sabor de elas
lavei ñas garceras;
meu amigo!

E con sabor de eles
lavei meus cabelos;
meu amigo!

Desque los lavei
de ouro los líei;
meu amigo!

Desque las lavara
de ouro las liara;
meu amigo!

De ouro los líei
e vos asperéi;
meu amigo!

De ouro los liara
e vos asperara;
meu amigo!

Pero Meogo.



CANTAR DO BERCE

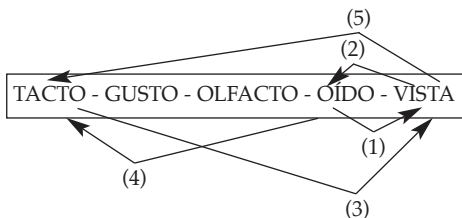
Baixo do branco luar
logo adormecen as flores;
an'tras folhiñas repousan
os paxaros voadores.
Durme, amor dos meus amores.

Nas pontas dos ameneiros,
toleirón, devagaríno,
vai dicindo unha cantiga
pra te arrolar, o ventíño.
Durme, durme, meu meniño.

Johán Viqueiro.

Páxina do núm. 3 da revista *Resol* que inclúe un poema de Amado Carballo cinco anos despois do seu pasamento.

trazos de diferenciación e ruptura visionaria pódense comprobar coa proxección dos exemplos sobre o cadro que marca os graos de relación:



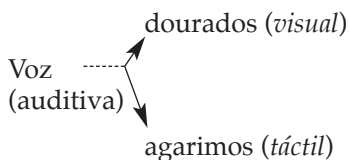
É dicir:

(i) Temos casos determinados pola contigüidade das esferas sensoriais, co cruzamento *auditivo x visual* (1) e *visual x auditivo* (2).

(ii) Temos, logo, dous casos de extrema ruptura, de sorprendente efecto, nas transposicións *tacto x vista* (3) e *visual x táctil* (4).

(iii) Outra transposición tamén moi violenta, de forte pulo irracional, con cruzamento *auditivo x táctil* (4).

(iv) Xa por último, hai que subliñar o caso do exemplo (6), pois nel se dá a complexidade dun dobre cruzamento sensorial, desta maneira:



Fóra destes tipos do *desprazamento cualificativo* e da *visión sinestética*, pódese dicir que a poesía de Amado Carballo —a diferencia da de Manuel Antonio ou Pimentel— non presenta outras novidades de imaxe moderna. Só nalgún caso moi illado cabería

admitir certo achego —ou resonancia— da *imaxe visionaria*, tal cando en “Noite mareira” se establece a relación identificativa entre “o trebón pousado” nas pólas do vento e “un moucho de negro prumaxo”, xa que este vehículo zoomórfico sen dúbida —e máis alá do fundamento na cor— motiva unha impresión como de *medo ou arrepío*, de *asexo sinistro*, dalgunha maneira coincidente, pois, co que poida suscitar o “trebón”.

Máis complexo resulta, nesa liña, o caso de “Na outa noite”, o poema de meirande acento visionario do noso poeta. Nel vemos como motivo amoroso a *ausencia da amada* e o (tópico) *desvelo do amante*, que a relembra en soidade, emblematizado o eu nese “corazón anoitecido” e o ti no “agariño [...] da tua cabeleira como un alga”. Claro que —e velaí a novidade— ese motivo amoroso (*ausencia-desvelo*) ten ademais representación, a xeito de correlatos, nuns determinados elementos escénicos (estrofas (I/IV), precisamente enmarcadoras do debate íntimo) que, dese xeito, acadan certo transfondo simbólico, marcado tamén pola tensión dos réximes temporais (*nocturno / diurno*). Dito doutra maneira, eses correlatos axudan a expresar, certo que por vía da nebulosidade simbólica, a “negrura” do *íntimo desacougo soidoso* que vive o amante e o *fío de esperanza* —¿(re)encontro coa amada, vida de amor renovada?— que a “luzada” parece traer.

As novidades —e sorpresas— en relación coa imaxe atópanse, sen

Pol-a mañán de ben cedo
colmeas d'ouro, as campanas,
espallan o fulxo enxame
de viaxeiras badaladas.

...

("A mañán de Corpus", P, p. 34)

Duro coitelo de lua,
o aturuxo da raza
fai vendima de cantares
na viña da miña alma.

...

("Vendima", G, p. 99)

Encol da Terra de Montes
funga o Sol como unha abella
deixando vinchas de mel
escoando pol-as leiras.

...

("Canto de arada", G, p. 110)

E atendamos ós seus trazos máis importantes¹¹:

(i) No primeiro exemplo hai, de principio, unha significativa alteración na orde dos planos da imaxe apositiva, pois aparece primeiro o vehículo ("colmeas d'ouro") —con grande efecto visualizador— e despois o teor ("as campanas").

(ii) Os dous planos teñen, logo, un axustado desenvolvemento. Así, as "viaxeiras badaladas" (extensión de "campanas") atopa correspondencia imaxinativa (co cruce do *auditivo x visual*) nese "fulvo enxame" que, obviamente, sae das colmeas. Teríamos, pois:

B, A —————> b₁ de a₁

(iii) No outro exemplo, certamente, algo moi parecido. Tamén aparece, de comezo, unha visualización poderosa do vehículo ("duro coitelo de lúa") por alteración dos termos, xa que o plano real (A) virá despois ("o aturuxo da raza"). De paso, advértase a complexa base de visión sinestética —*táctil e visual*— que lle dá senso á construción imaxinativa.

Despois, ese "duro coitelo" xera a nova imaxe "vendima de cantares" (B de A), que á súa vez motiva a relación "viña da miña alma". Polo tanto:

B, A —> b₁ de a₁ —> b₂ de a₂

(iv) Na mostra terceira, hai unha imaxe de base que consiste nunha *comparación motivada*, posto que a relación imaxinativa —*símil*— de "Sol=abella" ten marcado o seu apoio de sentido pola forma verbal "funga".

Despois, en dous versos desenvólvense unhas notas ("deixando vinchas de mel...") que, sendo propias do plano imaxinativo ("as abellas"), se lle aplica en contaxio ó plano real (Sol). Dese xeito, a imaxe gaña fortes doses de sorpresa e irracionalidade mercé a eses puntos de complicación da forma [*desenvolvemento* de (B) e *contaxio* (A)].

Xa por último, e para pechar estes aspectos, outro signo de complicación está nas *imaxes horizontais*, é dicir, cando o único soporte real (A) recibe un abano de vehículos

11 Pódese ver un significativo caso de amplo desenvolvemento e derivación na última estrofa de "Arriero" (G, p. 109), con catro imaxes continuadas da mesma forma (B de A) cos planos "muiño-ríos-moega-grau" de "luar / tebras / ceo / estrelas", e, ademais, cun *contaxio* na terceira, en "moura moega do ceo".

imaxinativos (B). No poema “Faro” (P, pp. 19-20) —co título que fixa o teor— temos un exemplo ben amplo e ilustrativo, pois toda composición é, nin máis nin menos, unha seriación de planos imaxinativos (á súa vez con desenvolvementos, o que lle engade irracionalismo á montaxe):

[FARO] (A)= primeira man amiga (B₁)-foguete debecente (B₂)-pano da derradeira despedida (B₃)-lazarillo dos barcos (B₄)-arbor decote orfo (B₅) [...]

4. A CONSTRUCCIÓN DO POEMA: ESMERO COMPOSITIVO ETENSIÓN DISONANTE

Tentando outro socalco na súa obra, convén subliñar como a crítica, en xeral, ten atendido polo miúdo as pautas métrico-estróficas das súas composicións, para destacar, desde aí, a pegada neopopularista e as notas de sinxeleza expresiva. Ben claro é ó respecto o profesor Carballo Calero:

Se esculcamos a métrica de Amado Carballo, ouservamos a preferencia polas formas máis sinxelas. O verso de arte menor e rima asonante. Versos de máis de oito sílabas son pouco frecuentes nos seus poemas. [...] Non concede atención especial á versificación; pero non renuncia endexamais ao ritmo musical [...]. Sinxeleza semellante amosan a súa linguaxe e o seu estilo. Nen a unha nen o outro rexistran o calco dunha traballosa elaboración¹².

12 En *Sete poetas galegos*, Vigo, Galaxia, 1955, p. 122.

13 “Introducción”, á súa *ed. cit.*, p. XL.

Pola súa parte, o profesor Alonso Girgado apunta:

O conservadorismo métrico, nidiamente antivanguardista e non pouco descochado, concrétese na utilización do metro octosílabo, a asonancia da rima [...], o poema poliestrófico baseado na cuarteta asonantada nos versos pares e impares libres, ou o romance lírico con división estrófica¹³.

En principio, debemos ter certo tento en relación con esa idea —tan repetida— da “sinxeleza” (ou mesmo do descoido) que poida amosar o traballo do noso poeta, e máis a función e o valor do non menos subliñado *neopopularismo*, ben de certo tan seguido por esa escola que Carballo Calero quere “neorrománica” e Méndez Ferrín “imaxinista”.

A atención prestada polos estudiosos ás pautas métrico-estróficas aclara soamente un aspecto do poema, un sinxelo esqueleto que o soporta. Pero hai unha clave máis decisiva, complexa e definidora que queda fóra, sen clarexar: a *razón compositiva* que singulariza eses textos. Isto é: o urdido, os moldes cos que acadan configuración estética definitiva a forma interior e máis a forma exterior do poema; ou o que vén ser o mesmo, como axustan, en plenitude formal, o plano da representación (ese bucolismo idílico que sorprende a *visión sensitiva* impresionista) e o plano da figuración (que lle dá o vertemento discursivo).

Tentaremos analizar este aspecto sobre o poema “Abrente”, da parte 2 de *Proel* (pp. 14-15):

- I) *Antr’os teixos piñeirais
o rexoubante camiño
cingue os chorosos herbales
en feixes amañecidos.*
- II) 5 *No mar dorretiuse a lua.
No peitoril da montana
está o sol a madurar
antr’unhas nubens de palla.*
- III) *A campía aterecida
10 abre os olliños mollados
no dondo berce do abrente
con tenro mimo dourado.*
- IV) *As campanas da parroquia
brincan na alma do campo
15 como puchos rebuldeiros
na esponxa dos toxos bravos.*
- V) *No río despeto aboya
morta a paisaxe calada,
na corrente van as frores
20 desfeitas y—esnaquizadas.*
- VI) *O mozo vento mareiro
funga un cantar esquencido
que chove frores nas leiras
entumecidas de frío.*

Trátase, neste caso, dun *cadro do espertar do día* (como xa o sinala o propio título) nunha ampla paisaxe de campía, mar e horizonte de montaña. O molde estrófico das cuartetos octosilábicas —tan do gusto neopopularista do autor—, con rima asonante e cambiante, posibilita un fragmentarismo

de unidades —seis— con distribución moi axustada dos núcleos (e as relacións internas de contigüidade) do conxunto descritivo, que amosaría entón este debuxo:

I, camiño / piñeirais; II, lúa / mar; III, campía / abrente; IV, campanas / campo; V, paisaxe / río; VI, vento / leiras.

Esa distribución fragmentarista do *cadro*, con autonomía (relativa) das unidades, queda logo tecida moi sutilmente por un urdido de liñas e perspectivas. Así, establécese unha relación de perspectiva horizontal sobre a paisaxe nas unidades impares (I, III, V), coa representación do *camión* entre os piñeirais, da *campía aterecida* que esperta, e da *paisaxe* calada que se reflicte no río; pola contra, as unidades pares (II, IV, VI) responden a unha perspectiva descensional coas *campás* que “brincan” no campo e o *vento mareiro* “que chove frores nas leiras”, que ademais, e no caso de II, ten o contraste entre a *lúa* que se perde no mar (descensional) e o *sol* que apunta entre as nubes de palla no peitoril da montaña (ascensional). Teríamos, polo tanto:

I, III, V →
II, IV, VI ↓↑

Por outra banda, sorprende neste *cadro* —fronte ó que se atopa noutras moitas composicións— o mínimo relevo da cor, só apuntada nos “teixos piñeirais” (v. 1), nas “nubens de palla” (v. 8) e nese “tenro mimo dourado” (v. 12) que agarima o sol no seu berce,

máis o que poida connotar, xa no remate, esa choiva de “frores nas leiras”. Advírtase, nese apagamento cromático, como ademais o río leva na súa corrente “as cores / desfeitas y—esnaquizadas” (v. 20). Asemade, tampouco é intensa a impresión dinámica (tan característica doutras mostras), que apunta a penas na unidade III coa campía que “abre os olliños mollados” (vv. 8-9), e logo vai engarzando as unidades IV-V-VI coas referencias ás cam-

pás que “brincan na alma do campo” (vv. 13-14), ó río e á súa corrente (vv. 19-20), e á acción do “vento mareiro”, xa no remate. Complementariamente dáse tamén unha distribución de signos auditivos (I/IV/VI) marcados por unha gradación ascendente (do “rexoubante” camiño ó vento que “funga un cantar”).

Véxase sobre un esquema a montaxe distribucional deses elementos do cadro:

	I	II	III	IV	V	VI
COR	+	+	+	-	[+]	-
DINAM.	-	-	[+]	+	+	+
AUDIT.	+	-	-	+	-	+

Segundo se pode comprobar, queda establecida unha certa simetría opositiva deste xeito:

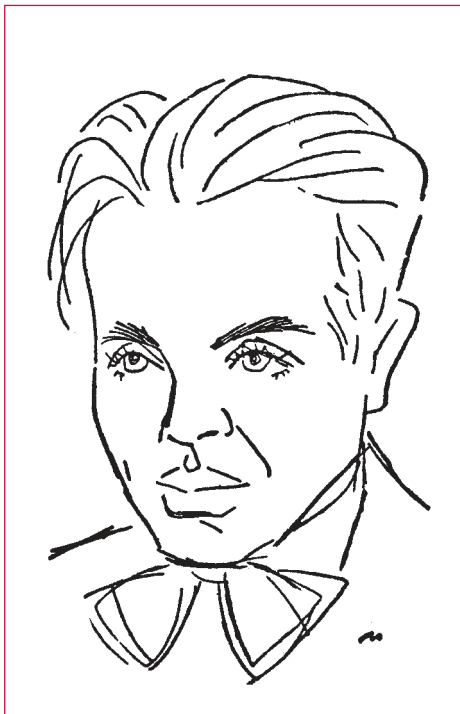
(i) As tres primeiras unidades están marcadas pola *positividade da cor* (dentro, por suposto, do seu límite do relevo) e a *negatividade dinámica* (agás ese mínimo apuntamento da campía “que abre os olliños”).

(ii) As outras tres unidades, ben contrariamente, amosan *positividade dinámica* —as campás, o río, o vento— e *negatividade cromática* (agás, neste caso, a referencia —de signo privativo— ás “cores / desfeitas...” que leva a corrente).

(iii) Outro contraste vén dado, finalmente, polos *elementos auditivos*, que minimamente apuntan en I, e gañan logo intensidade e relevo en IV (as campás) e VI (o vento).

(IV) Xa que logo, e para a coidada montaxe do *cadro*, é ben pertinente que os signos *dinámicos* e *auditivos* dominen nas unidades IV-V-VI, xustamente cando o despertar do día vai cobrando forza, pulos de vida.

Esa ampla paisaxe de campía, mar e montaña queda representada, logo, coas recorrentes técnicas impresionistas, os signos de vivificación e humanización, tal se ve nese “rexoubante



Amado Carballo nun debuxo de Maside.

camiño" (v. 2), os "*chorosos herbales*" (v. 3), o "*sol a madurar*" (v. 7), a campía que "abre os olliños mollados" (vv. 9-10) as campás que "brincan" (vv. 13-14), o río "desperto" (v. 17), a paisaxe "morta [...] calada" (v. 18), ese "mozo" vento mareiro (v. 21) e, en fin, as leiras "*entumecidas de frío*" (v. 24).

Signos —convén salientalo— que neste *cadro*, e como sucede en moitos exemplos de Pimentel, nos amosan con infinda tenrura un abrente que é un quedo agromar de vida, sen forza a penas para apuntar na Natureza. Todo

—advírtase— está no seu primeiro gromo, transido da fragilidade, de indefensión, sufrindo, no seu espertar (volver á vida), a dura inclemencia do tempo (os "*chorosos herbales*", a "*campía aterecida*", "*morta a paisaxe calada*", "*leiras / entumecidas de frío*"), co sol —astro de luz e quen-tor— aínda durmindo nesas "*nubens de palla*", e toda a campía recollida —e agarimada— no "*berce do abrente*".

O fragmentarismo das seis unidades ten outro importante engarce compositivo desde a perspectiva gramatical, na que cabe destacar estas características significativas:

(i) Moi curiosamente, dáse un emparellamento entre as *unidades externas* (I-VI) e as *internas centrais* (III-IV), todas elas constituídas por unha cláusula que abrangue os catro versos da estrofa.

(ii) Logo, emparéllanse as *internas laterais* (II-V), pois nelas —nas estrofas respectivas— se inclúen dúas cláusulas, con "*lúa / sol, paisaxe / cores*" como suxeitos (núcleos —os tres primeiros— do conxunto descritivo, segundo apuntamos).

(iii) Respectando eses emparellamentos, as unidades poemáticas están tamén xunguidas por unha forte lei estrutural ou constructiva de orde hipotáctica. Quere dicirse, funcionan dous *sistemas paralelisticos* que, en consecuencia, dictan unha poderosa cohesión.

(iv) Un sistema serve para trabar as unidades II-V (*internas laterais*), constituídas cada unha por dúas cláusulas segundo o modelo básico de OC(A)-V(B)-Su(C). Teríamos, pois, un paralelismo de catro conxuntos de tres elementos

(con algunha irregularidade, certamente):

{ No mar (A₁) - derretiuse (B₁) - a lua (C₁)
 No peitoral da... (A₂) - está [...] a madurar (B₂) - o Sol (C₂)
 No río [...] (A₃) - aboya (B₃) - [...] a paisaxe (C₃)
 Na corrente (A₄) - van (B₄) - as cores [...] (C₄)

(v) Outro sistema —menos rigoroso— daríalles estrutura cohesiva ás *unidades externas* (I-VI) e ás *centrais* (III-IV), sobre a base dun esquema Su(A)-V(B)-OD(C)-OC(D), o que suporía, agora, catro conxuntos paralelísticos de catro elementos. Véxase a mostra:

{ [...] o rexoubante camiño (A'₁) cingue (B'₁) os chosos herbales (C'₁) en / feixes amañecidos (D'₁)
 a campía aterecida (A'₂) abre (B'₂) os ollíños mollados (C'₂) no dondo berce [...] (D'₂)
 As campanas... (A'₃) brincan (B'₃) [...] na alma do campo (D'₃)
 O mozo vento... (A'₄) funga (B'₄) [...]

Ora ben, toda a *razón compositiva* que vimos considerando (e que tan complexas características ten), mantense sobre o esqueleto métrico-estrófico (as cuartetas octosilábicas) e a

modulación dun esquema rítmico que convén fixar un pouco polo miúdo. Vexamos, pois, o desenvolvemento dese esquema¹⁴:

I) _ _ ' _ _ _ _ _ / < ↵
 () / < ↵
 ' _ () _ _ _ _ _ / < ↵
 _ () _ _ _ _ _ ///
 II) 5 _ () _ _ _ _ _ //
 _ () _ _ _ _ _ / < ↵
 [] _ _ _ _ _ / < ↵
 _ () () _ _ _ _ _ ///
 III) _ _ ' _ _ _ _ _ / < ↵
 10 _ () _ _ _ _ _ / < ↵
 * { () () _ _ _ _ _ / < ↵
 () () _ _ _ _ _ ///
 IV) * > _ _ ' _ _ _ _ _ / < ↵
 15 > _ () _ _ _ _ _ / < ↵
 * > _ () _ _ _ _ _ ///
 V) > _ () _ _ _ _ _ / < ↵
 > _ () _ _ _ _ _ //
 20 > _ () _ _ _ _ _ ///
 VI) * > _ () () _ _ _ _ _ / < ↵
 > _ () _ _ _ _ _ / < ↵
 > _ () () _ _ _ _ _ / < ↵
 > _ () _ _ _ _ _ ///

Para unha meirande claridade na análise, resumamos os datos acentuais (segundo a súa natureza) nun cadro:

¹⁴ No esquema acentual indicamos os acentos *extrarrítmicos* ('), *antirrítmicos* ['], as *pausas versais* (//) e *estróficas* (///), mais os *encabalgamentos*.

	I	II	III	IV	V	VI	Total
rítmicos	2	2	2	4	4	1	15
extrarrítmicos	3	4	5	2	3	6	23
antirrítmicos	-	1	-	-	-	-	1

E vexamos, pois, as notas máis significativas da función rítmica:

(i) En primeiro termo, resulta evidente a dominancia dos *acentos extrarrítmicos* (23) no poema, isto é, o relevo que ten o *esquema plurirrítmico de contraste*, fronte ós rítmicos (15). Só hai un caso (v. 7) de *distorsión* (acento antirrítmico). Isto dálle, sen dúbida, unha gran mobilidade melódica ó poema.

(ii) Se atendemos á súa distribución por unidades, chama a atención a relación acentual que se establece en II (2/4/1), III (2/5) e VI (1/6), unha medida gradación na dominancia dos extrarrítmicos. En II-III os excitantes melódicos modulan, significativamente, o espertar do sol e da campía, acubillados no seu refuxio, mentres que en VI está —remate— a culminación dinámica-auditiva do *cadro*.—

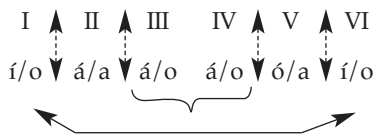
(iii) Repárese, complementariamente, no axuste e gradación (xa sinalada) das tres primeiras unidades (e lembrense outras correspondencias anteriores) —I (2/3), II (2/4/1), III (2/5)—, e o cambio que se establece en IV (4/2) e V (4/3), para chegar, finalmente ó remate climático.

(iv) Dentro desa variedade de rexistros, axustes e contrastes, hai que salientar así mesmo a presenza dalgúns *paralelismos acentuais*, como os que se dan en III (vv. 11/12), en IV (vv. 13/15), en IV-V (vv. 16/17) e VI (vv. 21/23), e que

propician coa recorrencia outro efecto melódico.

(v) Todas as unidades —agás as internas laterais (II-V, coas dúas cláusulas)— desenvolven un *encabalgamento encadeado* que, en cada unha, cae sobre a pausa estrófica (/ / /), e que sen dúbida axuda a motivar unha impresión de axilidade, de pincelada rápida no apuntamento ou debuxo do *cadro*, reforzando, á vez, a autonomía das unidades na distribución fragmentarista do conxunto descritivo.

(vi) Xa por último, o reparto da *rima* presenta, tamén, significativas montaxes de emparellamentos, se atendemos ó seu esquema:



Xa que logo:

—temos, dunha banda, a *función enmarcadora* (I-VI) coa recorrencia “í/o” nas unidades externas (*apertura / peche*);

—hai unha posición axial, coa recorrencia “á/o” nas *unidades centrais* (III-IV);

—a unidade I ten pola súa conta (vv. 1-3, os impares) unha rima (única) consonante (“piñeiras-herbales”), mentres que na VI

aparece, case en correspondencia, unha recorrencia que non chega a ser total nos versos impares da estrofa (“mareiro-leiras”).

Se nos fiamos, pois, da análise do que a esculca ten amosado respecto da *construcción poemática* (e que se pode constatar, claro é, noutras moitas composicións), parece evidente que nada hai en Amado Carballo da “sinxeleza” (sempre enganosa) ou “descoido”. Ben pola contra, o modelo revélanos como propia do seu traballo creador a clave do *esmero compositivo*, tan cara á lírica da modernidade. Baixo a aparencia de sinxelos *cadros* ou *estampas*, de debuxos por veces case que inxenuístas, latexa —e dálle forma estética plena ó poema— todo un complexo urdido compositivo, unha montaxe de axustes, correspondencias e contrastes moi medidos, todo iso modulado, ademais, por unha axeitada e perfecta función rítmica chea de insospeitados matices.

Cando se fala, pois, de *neopopularismo*, pouco se explica das características definidoras do noso poeta. Porque eses moldes que adoita utilizar, de feito están ó servizo —son un formante máis— desa clave súa —tan moderna— do *esmero compositivo*, do rigor constructivo do poema. E aínda máis —e moi importante—, esas formas neopopularistas nas que se apoia o *esmero compositivo* axudan, precisamente, a activar unha segunda clave moderna —a *tensión disonante*¹⁵—, tamén presente nalgunhas das súas composicións representativas. *Tensión disonante* —así

hai que entendela neste caso— como contraste (de fonda eficacia expresiva) entre o rigoroso deseño de construción do poema, suxeito a ríxidas leis estruturais de moi variada índole, e a rica capacidade suxestiva, impresiva, evocativa que agroma e irradia dos contidos poemáticos. Xa que logo, e nas mostras de Amado Carballo, a tensión entre a composición (sobre os moldes neopopularistas de base) sabiamente rexida, desde moitas perspectivas, por unha “intelixencia vixiante” que selecciona e ordena, e logo ese mundo que sorprende a *visión sensitiva* impresionista, e que vai acadando representación nun xogo de sensacións suxestivas, imaxes vivificadoras, de grácil dinamismo, todo tinguido dun sentimento cordial, traspasado de conmovida tenrura, de signos inefables de vida gozosa, elemental, plena.

CONCLUSÓNS

Cumprida a nosa esculca, ben podemos fixar no remate, e sobre o visto nos catro apartados do traballo, estes breves puntos a modo de conclusión:

1. Amado Carballo pertence a unha xeración poética —a da *vanguardia* ou do 22— de *signo polémico* ou de *ruptura*, que é a que trae —e desenvolve— os signos da modernidade á nosa lírica. Isto é, a concepción asociativa (como poética epocal) propia da tradición simbolista vixente en Europa (1867-193[...]).

15 Cfr. Hugo Friedrich, *Estructura de la lírica moderna*, Barcelona, Seix Barral, 1974, pp. 21 e ss.

2. Dentro da súa xeración, o pontevedrés vai ser —con Pimentel— o máis valioso representante do *impresionismo*, unha das pólas fundamentais desa lírica de tradición simbolista. O seu *impresionismo* —que el, nos seus *cadros* e *estampas*, vincula á paisaxe familiar— amosa unha interesante variante *eglóxica* (bucolismo idílico, paisaxismo animado, sentimento de gozosa plenitude, certa unción relixiosa).

3. Ó darlle desenvolvemento a tan importante póla, o estilo de Amado Carballo caracterízase polo uso de determinadas *técnicas impresionistas* (de vivificación, de humanización), de determinados tipos de imaxes (entre as que destacan, como modernas, o *desprazamento cualificativo* e a *visión sinestética*), presentando, á vez, complexos modos de *complicación*

imaxinativa. Nos seus usos da imaxe — e en contra do que se ten repetido— é mínima a pegada vangardista¹⁶. Os seus usos están asociados a claves propias do *impresionismo*.

4. Hai na súa obra, así mesmo, un *esmero compositivo* ben relevante (como trazo de modernidade), ó servizo do que están os *moldes neopopularistas* que adoita utilizar (esquema métrico-estrófico). Logo, tamén hai que salientar outra clave moderna —a *tensión disonante*—, moi operativa nos seus mellores poemas.

En resumo, baixo a sempre enganosa aparencia de sinxeleza expresiva, revélasenos un gran poeta dono dun estilo complexo e dunha arte sabiamente traballada. Isto é, un verdadeiro mestre da nosa poesía moderna.

16 Convén salientar — e ter en conta— que nada hai na súa poesía dos signos propios das vangardas, como a imaxe desrealizadora, a torsión de tempo e espacio, a ruptura compositiva, a inconexión sintáctica, o uso da liña versal, a configuración do poema como “forma visual”... Só nun caso, o do seu “Poema para queimar na festa” (que parece ser o seu derradeiro texto), se poden ver certas notas vangardistas.



Arcadio LÓPEZ-CASANOVA, “O sistema poético de Amado Carballo. Para unha análise do *impresionismo eglóxico* na lírica galega moderna”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 73-106.

Resumo: Nun primeiro apartado establécense os trazos definidores da xeración da vangarda ou do 22 coa que chegan á lírica galega os signos de modernidade e o sistema propio da *concepción asociativa* como nova poética epocal. Sitúase logo a obra de Amado Carballo nunha das pólas da lírica de tradición simbolista, que nel se amosa na orixinal variante dun *impresionismo eglóxico*. Desde esa localización, estúdanse as peculiaridades temáticas (mundo representado e formantes) dos *cadros* e *estampas*, e as técnicas propias da *visión sensitiva* impresionista (sistema cromático, signos auditivos e de dinamización), analizando asemade os trazos discursivos, moi especialmente as formas máis características da imaxe, as tipoloxías anovadoras (desprazamento cualificativo e visión sinestética) e as

complicacións da estrutura externa (contaxios e derivacións). No plano da construción, estúdiase a actividade e relevo do esmero compositivo do poema e a actividade da tensión disonante, ambas as dúas características ben definidoras da modernidade poética. Para pechar, nun cadro de conclusións establécese o conxunto de características singularizadoras da obra do poeta, unha das máis fundamentais da lírica galega do século XX.

Palabras chave: Modernidade. Vanguarda. Ruptura. Impresionismo. Cadro. Estampa. Vivificación. Imaxe. Composición.

Resumen: En un primer apartado se establecen los rasgos definidores de la generación de vanguardia o del 22, con la que llegan a la lírica gallega los signos de modernidad y el sistema propio de la *concepción asociativa* como nueva poética epocal. Se sitúa después la obra de Amado Carballo en una de las ramas de la lírica de tradición simbolista, que en él se muestra en la original variante de un *impresionismo eglógico*. Desde esa localización, se estudian las peculiaridades temáticas (mundo representado y formantes) de los *cuadros y estampas*, y las técnicas propias de la *visión sensitiva* impresionista (sistema cromático, signos auditivos y de dinamización), analizando asimismo los rasgos discursivos, muy especialmente las formas más características de la imagen, las tipologías renovadoras (desplazamiento calificativo y visión sinestésica) y las complicaciones de la estructura externa (contagios y derivaciones). En el plano de la construcción, se estudian la actividad y relevancia del esmero compositivo del poema y la actividad de la tensión disonante, ambos rasgos definidores de la modernidad poética. Para finalizar, en un cuadro de *conclusión* se establece el conjunto de características singularizadoras de la obra del poeta, una de las más fundamentales de la lírica gallega del siglo XX.

Palabras clave: Modernidad. Vanguardia. Ruptura. Impresionismo. Cuadro. Estampa. Vivificación. Imagen. Composición.

Summary: The defining features of the avant-garde generation or generation of 1922 are established in the first section. This generation provides Galician poetry with signs of modernity and the system typical of the *associate conception* as a new epoch-making poetics. Thereafter, the work of Amado Carballo is situated in one of the branches of the poetry of symbolist tradition, more specifically in his case, in the original variant of an *eclogue impressionism*. This allows the study of the thematic peculiarities (depicted world and components) of *pictures and scenes*, and the characteristic techniques of the impressionist *sentient vision* (chromatic system, auditory and dynamizing signs), as well as the analysis of the discursive features, especially the most characteristic forms of the image, the innovative typologies (qualifying displacement and synaesthetic vision) and the complexities of the external structure (contagions and derivations). In the field of construction, two aspects that define the poetic modernity are dealt with: the activity and relevance of the careful construction of the poem and the activity of discordant tension. The essay ends with a *conclusion* chart which establishes the singular characteristics of the work of the poet, one of the most outstanding in the Galician poetry of the 20th century.

Key-words: Modernity. Avant-garde. Rupture. Impressionism. Picture. Scene. Revitalization. Image. Composition.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 20-10-2002.



A CULTURA PRÁCTICA DA ESCOLA FRANQUISTA: ENTRE A RUTINA E O CAMBIO

Carmen Benso Calvo*
Universidade de Vigo

O Novo Estado resultante do levantamento militar de 1936 configurou un currículo escolar con claro predominio ideolóxico e pechado ás influencias da renovación pedagóxica impulsada polos movementos educativos nacionais ou estranxeiros de principios de século. Así é como quedarán instaladas a rutina e as formas tradicionais de ensinar na escola do primeiro franquismo. Agora ben, os cambios sociais e económicos que se suceden ó longo desta dilatada etapa política demandarán cambios curriculares substanciais, de xeito que, sen renunciar por completo ó seu obxectivo ideolóxico, a escola experimentará progresivas transformacións, coma as relativas ós novos modos e formas de ensinar, seguindo as tendencias pedagóxicas dominantes nos países desenvolvidos nun intento por conseguir maiores cotas de eficiencia e eficacia.

Estes cambios, que se inician a principios dos anos cincuenta e cristalizan na reforma educativa dos setenta, coa Lei Villar, afectarán a todas as instancias de decisión curricular: as disposicións legais, reflexo das metas políticas fixadas en cada momento; as directrices técnicas, produto da acción técnico-burocrática; e a práctica escolar, resultado da acción concreta do mestre na aula. Agora ben, nada máis lonxe ó pensar que o traballo do profesor na aula sufrirá un cambio tallante ó fío das novas propostas didácticas, de corte funcionalista, creadas polos novos técnicos de educación. É coñecida a dificultade do colectivo docente para asimilar as reformas curriculares que implican unha ruptura brusca dos hábitos de ensinanza xerados e transmitidos pola corporación de ensinantes¹. Á fin, a chamada "cultura empírica"² da escola,

* Profesora Titular de Teoría e Historia da Educación.

1 Vid. C. Díaz e B. Prieto, "Entre el bricolage y la ciencia", *Vela mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, pp. 19-25; A. Escolano, "Maestros de ayer, maestros del futuro", *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, pp. 41-48; deste mesmo autor "Sobre el oficio de maestro y los procesos de formación. Nuevos enfoques genealógicos", en *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, pp. 674-680.

2 Esta terminoloxía foi fixada polo profesor Agustín Escolano Benito. Vid. o seu traballo "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2000, pp. 201-218.

resultante da interiorización das pausas de traballo por parte dos profesores directamente da práctica profesional, imporase, en parte, á “cultura científica” transmitida polas institucións de formación de mestres, polas publicacións especializadas ou, en último termo, polas orientacións da inspección; e incluso á “cultura política” marcada pola nova lexislación escolar, co que o resultado será a coexistencia, en maior ou menor grao, dos modos tradicionais de actuar o profesor coas innovacións didácticas que se introducen a partir dos anos cincuenta e cristalizan nos sesenta³.

O PRIMEIRO FRANQUISMO

Desde os seus inicios o Novo Estado marca as pautas curriculares da nova escola nacional, sobre a base dun discurso ideolóxico de lexitimación e o recurso a unha chamada pedagogía “tradicional”, de corte católico e de carácter autóctono, nun intento por romper coa educación republicana de ascendencia institucionista e conectada á vangarda pedagóxica europea. O Curso de Orientacións nacionais de la Enseñanza Primaria realizado en Pamplona do 1

ó 30 de xuño de 1938, en plena Guerra Civil, avanzará a proposta didáctica para unha escola nacional, marcada por un forte compoñente patriótico e cristián e inspirada no máis rancio escolasticismo pedagóxico. Os encargados de transmitirles ós mestres os principios básicos nos que debería fundarse a súa actuación persoal na zona nacional foron D. Antonio Martínez, inspector xeral dos Religiosos Marianistas, e D. José Talayero, director do “Hogar José Antonio” e do Instituto de Anormales de Zaragoza. Para o primeiro, á escola *humana, cristiá e patriótica*, que afunde as súas raíces na tradición pedagóxica española, habería que infundirle algúns elementos propios dos novos tempos, ó considerar que “sería necio desperdiciar esos métodos y el no atender esas nuevas necesidades y esas nuevas preocupaciones”; de aí que o inspector marianista estimase que a escola do porvir debería ser, por esta orde, *alegre, activa, práctica* e cun gran *sentido social*⁴. Para o segundo, os caracteres xerais que había de reunir toda Ensinanza Primaria, apoiados no pensamento pedagóxico español —“en la doctrina de nuestros grandes místicos”, en palabras do autor—, remitían

3 A cultura práctica da escola neste ciclo histórico foi abordada recentemente por Ramón López Martín en *La escuela por dentro. Perspectivas de Cultura Escolar en la España del siglo XX* (Valencia, Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 2001, pp. 113-173) e Agustín Escolano Benito en *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 187-218).

4 A. Martínez, “La Metodología en la Escuela Primaria”, en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, T. I, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, p. 434.

igualmente a unha ensinanza *activa, graduada, intuitiva e práctica*⁵.

Nesta primeira declaración de principios didácticos xa se manifesta unha das contradicións da escola franquista: combinar o novo co vello, aínda que nestes momentos se impoña de xeito esmagante a tradición e a rutina⁶. De todos modos non hai que esperar que o sentido que ambos autores lles dan ós principios didácticos mencionados sexa o que ofrecía a pedagogía científica moderna: Por *alegre*, A. Martínez entende non una escola fundada no principio lúdico do traballo escolar, no ensinar-aprender deleitando á maneira dos movementos educativos de renovación, senón un espacio escolar atractivo, con abundante luz, limpo e adornado, no que a pedagogía do pracer se substitúe pola pedagogía da dor, do esforzo, porque a escola, como a propia vida, “es esfuerzo y sacrificio”. Fronte a unha didáctica que se considera “desvirtuada” pola concepción que o moderno activismo pedagóxico ten da actividade do neno, apóstase pola “actividad de la voluntad” que non é senón froito dunha pedagogía do traballo, do esforzo, da superación, considerada a única eficaz e educadora. Consecuentemente, a una chamada “pedagogía biolóxica”, que “busca tan sólo el placer por la realización de las tendencias animales,

como ley de vida y como fin en sí misma”, os pedagogos do Réxime opoñen unha “pedagogía ascética”, unha pedagogía do esforzo e da dor en correspondencia con “el sentido religioso y militar de la vida”. E se por *práctica* se alude a unha formación orientada no sentido práctico da vida, a unha escola na que, indo máis alá de realizar a aplicación das materias, “el maestro lleve esa preocupación de formar a sus alumnos para la vida”, non deixa de resultar unha proposición un tanto retórica á vista do currículo incorporado pola Lei de Educación Primaria de 1945 e da precariedade, en canto ós elementos materiais e persoais, que caracteriza a realidade escolar da época. Fronte ó traballo cooperativo e en equipo que promove unha pedagogía comprometida cunha sociedade máis igualitaria e solidaria, a escola enfocará o seu obxectivo social cara a unhas prácticas e unha organización e réxime escolares que potencien o modelo de sociedade xerárquica, autoritaria, tradicional, aristocrática en que se sustenta o novo réxime. E se o traballo progresivo na escola se considera necesario, lonxe de adoptar o modelo de escola graduada introducida a principios de século —que facilitaba a modernización organizativa e metodolóxica da institución escolar—, fálase dunha distribución

5 J. Talayero, “La Metodología en la Escuela Primaria”, en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones...*, T. II, *op. cit.*, p. 71.

6 A esta contradición de combinar a tradición coa modernidade coa que se enfronta o currículo durante o franquismo fai alusión Francisco Beltrán na súa obra *Política y reformas curriculares*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1991, p. 75.

“cualitativa”, válida tanto para a escola unitaria como graduada, na que as materias se substitúan por “grupos de conocimientos fundados en lo que ya conoce el niño” —o que supoñía empezar a realizar un inventario de tales coñecementos— que despois haberá que ir ampliando, perfeccionando e sistematizando, e pola formación de grupos homoxéneos, non en función da idade cronolóxica dos escolares, senón dos tipos resultantes de aplicar unha nova ciencia que se revelaba de grande interese para a Pedagogía, a Tipoloxía. Facendo alarde do dominio da ideoloxía sobre a racionalidade, José Talayero basea a pertinencia da graduación fundada nos grupos homoxéneos en que “desarrolla la actividad pedagógica y la voluntad”, “obliga al organismo a ser un fiel servidor del espíritu” e “hace más asequible la sobrenaturalización del hombre por la gracia”⁷. Postos a afastarse das pautas marcadas pola pedagogía foránea avógase por unha “enseñanza *sui generis*, apoyada en el conocimiento intuitivo tan característico del hombre español que permitirá penetrar en la profundidad de las cosas, bastante más que con el conocimiento intelectual”⁸.

Na proposta curricular do primeiro franquismo, de clara hexemonía ideolóxica, revisten especial importancia os contidos de Xeografía e de Historia patria, polo que non é de

estrañar que desde o principio se elaboren unhas orientacións didácticas para estas disciplinas. O episodio, o feito, a acción, os personaxes, convenientemente seleccionados e adornados das virtudes adecuadas para se converteren en modelos de vida dos escolares, integrarán os contidos históricos. O inmediato, o próximo, o que está ante a vista —isto é, o que o neno coñece e o que lle xera fondos sentimentos—, preparará o camiño para a “viaxe” dos nenos a lugares máis arredados nos programas de Xeografía. Nesa contradicción de unir o vello co novo, entre os recursos didácticos, ademais dos manuais, aconséllase o gravado, a lámina de asunto histórico —algo parecido ó que se emprega para a ensinanza da Historia Sagrada—, as proxeccións, as láminas, as visitas a museos, as excursións..., isto é, todo un elenco de recursos procedentes da nova educación para facer eficaz unha formación —máis que instrucción— centrada na forte inculcación ideolóxica, a transmisión de valores e a xeración de emocións no escolar. A elocuencia e o saber narrar do profesor, aderezados con fortes doses de entusiasmo e de calor, e co poderoso auxilio da imaxe, suplirán o libro escolar. Incluso o autor de tales orientacións didácticas, o citado inspector marianista, se atreve a realizar unha crítica sobre o instrumento tradicionalmente máis empregado na escola, o manual. Para el non é un recurso

⁷ J. Talayero, *op. cit.*, p. 97.

⁸ *Ibidem*.

aconsellable porque “es exponerse a ser muy extenso, lo que implica falta de tiempo para estudiarlo debidamente, gastos editoriales, etc., o redactar este manual en forma tan resumida que no puede servir de nada”. Por isto “ha de ser obra del maestro, que se extenderá o acortará, según las circunstancias, según el tiempo de que disponga, según los niños que tiene delante”. En correspondencia “los alumnos tomarán notas, entresacarán cuadros sinópticos que les puedan servir luego para recordar las explicaciones”⁹.

Atrás quedaban os esquemas didácticos da escola republicana e os intentos por introducir a metodoloxía activa nas aulas. O interese centrábase agora, non nos métodos instructivos, senón nos “métodos educativos” como corresponde a unha escola que ten como obxectivo “la forja político-pedagógica de un hombre nuevo”, e este, segundo Adolfo Maillo, “no surgirá a golpes de la metodología de la instrucción, del saber, sino principalmente, a impulsos de un cincel educativo movido por ambiciosos y meditados ritmos de la más honda significación formativa”¹⁰. O xiro que representa a nova educación respecto ós seus antecedentes máis inmediatos queda perfectamente reflectido no seguinte texto do mesmo autor:

9 *Ibidem*.

10 A. Maillo, *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943, p. 60. O autor, mestre e inspector de Ensinanza Primaria, é un dos máis destacados representantes do reformismo pedagóxico do primeiro franquismo. Ademais tivo un papel destacado nos inicios da reforma tecnocrática.

11 *Ibidem*, p. 61.

Frente al absorbente intelectualismo liberal, que hacía del programa docente un ‘fetiche’, y de la instrucción una cima pedagógica, opone-mos la formación total, con predominio del sentimiento, la voluntad y el carácter. Contra el ‘infantilismo’ y ‘juvenilismo’ naturalistas de un Claparède o un Wyneken, nos declaramos decididos partidarios del sobrenaturalismo cristiano y católico. En oposición a la ‘educación negativa’ de Rousseau y el ‘respeto a la conciencia del niño’ de Rodolfo Llopis y Compayré, elevamos el principio de la disciplina, el espíritu de servicio y la represión ascética de los impulsos naturales¹¹.



Rodolfo Llopis.

A Lei Ordenadora da Ensinanza Primaria de 1945, promulgada durante o ministerio de José Ibáñez Martín, consolida a ruptura coa pedagogía moderna no seu intento por acabar, en palabras do ministro, “con el racionalismo pervertido que caracterizó las reformas docentes del viejo utilitarismo político”¹². Isto implicaba construír un novo discurso que fundamentase as decisións de carácter curricular. Para isto, como sostén Francisco Beltrán, substituíronse as bases científicas da pedagogía por un tomismo vulgarizado que pasou a converterse no “principio fundamental” por excelencia do currículo escolar¹³. No libro de Ezequiel Solana, *Didáctica Pedagógica* (actualizado nos anos corenta por Escuela Española), utilizado como manual nos estudos de Maxisterio durante un bo número de anos, podese ler que “el método de enseñanza debe inspirarse siempre en la naturaleza de las facultades del alma, en las condiciones naturales de su actividad, en las relaciones que entre ellas existen y en los medios de cultivarlas”¹⁴.

Ademais, nin a realidade da escola de posguerra, unha escola maioritariamente unitaria, deficiente en recursos, carente de instalacións adecuadas e rexentadas por mestres escasamente preparados, situación que se ben se arrastraba desde épocas precedentes se agrava daquela pola depuración que sofre un sector do profesorado e a reclusión, pola vía de urxencia, dun novo persoal docente por procedementos pouco académicos; nin o receo manifestado pola administración cara ás innovacións metodolóxicas estranxeirizantes, permitían desenvolver novos métodos e utilizar novas estratexias na práctica escolar. Polo contrario, os factores antes sinalados explican que se volva ás formas arcaizantes do traballo escolar e que incluso desde a inspección se recomende recorrer ó método propio de cada docente —que non é outro có herdado da corporación—, aquel que lle infunde máis confianza, o que cada mestre necesita, sabe e pode desenvolver¹⁵. En realidade, aínda que no primeiro tercio de século se dan síntomas inequívocos de renovación escolar coa

12 J. Ibáñez Martín, “En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria”, *Revista Nacional de Educación*, 55, 1945. O texto está tomado de *Historia de la educación en España, T. V Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 259.

13 F. Beltrán, *op. cit.*, pp. 80-81.

14 E. Solana, *Didáctica Pedagógica. Completada hasta nuestros días por “Escuela Española”*, Madrid, Escuela Española, 1944, p. 11.

15 A. Serrano de Haro, *La escuela rural*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1941. Sostén este autor que “cada maestro debe ir haciendo, día tras día, su método, método que bien pudiera integrarse con tres géneros de aportaciones: a) Ideas elaboradas por los grandes Maestros de la Pedagogía. b) Ideas que vayan surgiendo de la experiencia diaria de la Escuela. c) Ideas que podríamos llamar autóctonas, que nacen en la misma alma del Maestro, al contacto diario con las lecturas, con las realidades y las preocupaciones de su profesión” (p. 89).

aparición das primeiras escolas graduadas e a apertura ás novas correntes da pedagogía europea,¹⁶ os cambios non afectaron á meirande parte das escolas, que seguían sendo unitarias, e os mestres, pese ós esforzos da administración por introducir innovacións na forma de ensinar, continuaban maioritariamente aferrados ós seus modos tradicionais de organizar o traballo escolar. Moi expresivo é o comentario que ofrece a principios dos corenta Adolfo Mailló ó respecto:

[...] Cierzo es que en algunos Grupos escolares madrileños se han establecido “clases complementarias” de tipo técnico-práctico, imitando los modos franceses o belgas, a merced del influjo ministerial de varios maestros que habían visitado las instituciones escolares extranjeras con pensiones de la Junta para Ampliación de Estudios. Pero basta una ligera mirada a su funcionamiento para convencerse de que esos “talleres” son entre nosotros algo pegadizo, sobrepuesto, artificial, ya que el nervio de la enseñanza continúa adherido a la vieja escuela del “dar lecciones”. Hasta los últimos intentos del Museo Pedagógico para sustituir el modelo de pupitre confeccionado por él (a imitación de lo que hizo a comienzos de siglo el Museo Pedagógico francés) por la mesa plana con sillas independientes, que facilitaba el trabajo manual y la

labor escolar en colaboración, no han pasado de ser un simple cambio de aspecto en la topografía interna de las escuelas. Ni esas mesas han logrado introducir el manualismo, ni aparece por parte alguna el modelado en plastilina, ni la caja de arena decrolyana sirve a la iniciación psico-motriz de los alumnos que frecuentan los primeros grados. Y todo ello se da cuando los maestros han sido formados con arreglo a los dictados de la “escuela activa” y han gozado durante un lustro (el lustro republicano) de un clima político-pedagógico, no ya propicio, sino dedicado a suscitar sistemáticamente tales maneras metodológicas. El libro, la palabra del maestro, el esquema y la fórmula intelectuales han continuado su imperio omnímodo en la concreta dinámica del hacer escolar¹⁷.

Como observou Francisco Beltrán, aínda que á Didáctica se lle recoñece nalgún caso carácter científico era sempre a partir da súa definición como arte, o que equivale a dicir que a formación do docente debía conseguirse segundo o modelo artesanal, aprendendo o oficio directamente da práctica, observando como aprendiz e practicando el mesmo sen o concurso dun corpo de coñecementos formativos que permitise a súa aplicación sistemática¹⁸. O resultado da intervención

16 Vid. A. Viñao Frago, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

17 A. Mailló, *op. cit.*, pp. 190-191.

18 Vid. F. Beltrán, *op. cit.*, p. 81. Isto non facía senón reforzar o modo tradicional de formación do docente, aprendizaxe empírica segundo o modelo artesanal. As palabras pronunciadas por D. Damián González, director do Grupo Escolar “García de Ribero” de Bilbao, con motivo do Curso de orientacións nacionais de la Enseñanza Primaria realizado en Pamplona en 1938 ilustran o que cada mestre lle debe a algún dos mestres que lle precederon: “Antes de comenzar mi trabajo, quiero, ya que es la primera ocasión que se me ha presentado de hacerlo en

educativa sería producto da habilidade ou “arte” do mestre, entendendo por tal a súa vocación —concepto moi utilizado no momento—, a súa actividade creadora e a técnica aprendida conforme ás prácticas artesás acreditadas pola corporación. De feito, cando se trata de dar pautas para o traballo escolar, a literatura pedagóxica do momento recorre con frecuencia á experiencia daqueles mestres que se consideran bos referentes para o que-facer diario nas escolas¹⁹.

Toda a práctica escolar converxe na lección, que será, ata ben entrados os sesenta, o auténtico núcleo do currículo. Por lección enténdese “la canti-

dad de enseñanza que da el maestro de una sola vez sobre un punto cualquiera del programa o sobre otra cuestión ocasional”²⁰. Como “a la escuela no se puede ir a salga lo que saliere —práctica bastante usual—, sino a que salga lo convenientemente razonable”²¹, o mestre deberá preparar cada lección rexistrando nun caderno —ou en fichas—, de maneira breve, o deseño de intervención máis adecuada respecto á clase de escola, o tipo de alumnos, os recursos didácticos existentes, os materiais de apoio... Na práctica, o caderno non será máis ca un índice do que hai que facer ou explicar ó longo de cada xornada escolar²².

público, rendir un justo tributo de admiración a tres maestros, muertos ya, y que han ejercido una gran influencia en mí. [...] Mi reconocimiento a todos ellos porque lo poquito, lo nada que soy, a ellos se lo debo” (“La metodología en la Escuela Primaria”, en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de orientaciones...*, T. II., *op. cit.* pp. 126-127.

19 Así, por exemplo, cando Antonio J. Onieva lle dedica un capítulo do seu libro *Modo de llevar bien una escuela unitaria*, a “La escuela en marcha” recorre á súa experiencia persoal, tamén como inspector, pero sobre todo como mestre de escola, para orientar a actividade dos mestres que rexen unha escola unitaria. Reproducimos o seguinte texto a xeito de exemplo: “Lo que hay que hacer es enfervorizar a los escolares durante la semana para que esperen dicho día -el sábado- con ilusión. Recuerdo que en mi Escuela no disponía yo de pupitres bastantes para que todos los chicos estuvieran sentados en ellos; pero esta falta la resolvimos sentándonos todos en el suelo, formando tres semicírculos; el de los pequeños, el más próximo a mí; detrás los del grado medio, y la tercera y última capa, los de la sección tercera o superior. Hasta este detalle insignificante, ilusionaba a todos ellos. Aquello no era la clase; era “otra cosa”, merecida por haber trabajado bien durante la semana” (*op. cit.*, pp. 178-179).

20 Aínda que o currículo xire ó redor da lección, non é fácil atopar unha definición de lección escolar nun texto da época. A definición que damos está tomada de Eduardo Bernal y Espinar, *Orientaciones escolares. T. II. Normas para preparar y explicar las lecciones*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1965, 8ª edición (edición especial para o M.E.N.), p. 35.

21 A. Onieva e J. Piedrahita, *Vida profesional y administrativa del maestro*, Madrid, Editorial Magisterio Español, p. 295.

22 Velaquí un modelo de preparación de leccións -neste caso para unha unitaria de nenos- dos que insire Eduardo Bernal no seu citado manual, tomados directamente de mestres da época (pp. 67-68):

Fecha: 24 de abril de 1948 (sábado)

Mañana

PRIMER TIEMPO.- Sección 1ª: Lectura y recitación del Padre nuestro y, después, lectura por sí solos.

Este instrumento didáctico, orientado á planificación do traballo escolar e á personalización dos programas, comenza a usarse a principios de século nas escolas graduadas²³, divúlgase na República²⁴ e no franquismo adquire carácter obrigatorio (Orde de 20 de xaneiro de 1939), polo que se constitúe nun excelente medio de control da actividade desenvolvida polo mestre na aula, ó xustificar o seu labor ante a inspección, fundamentalmente no que concirne ó elemento ideolóxico da ensinanza. O alumno deberá realizar na clase cantos exercicios escritos²⁵, incluídos os gráficos, xiren ó redor da lección, produto da cultura empírica escolar —síntese, copias, dictado, ilustracións, problemas, vocabulario...— nun caderno individual, que se consi-

derará un recurso metodolóxico importante para lograr unha ensinanza activa e ademais constituirá un auténtico diario do traballo escolar²⁶. Será igualmente obrigatorio confeccionar un caderno, chamado de rotación, no que intervirán os alumnos, por quendas, realizando os distintos traballos e actividades escolares, e que á fin de curso se depositará no arquivo da escola á disposición do inspector. A partir de 1957, unha Circular do 11 de setembro da Delegación Nacional del Frente de Juventudes fixo tamén obrigatorio un Cuaderno de Rotación Especial para la Formación del Espíritu Nacional nas escolas primarias. Non é necesario mencionar que os cadernos escolares dos alumnos deberían corresponder, punto por

Sección 2ª: Repaso de la primera parte de la Doctrina Cristiana.

Sección 3ª: Lección primera del Sistema métrico. (Descanso)

SEGUNDO TIEMPO.- Clase general: Terminar el gráfico sobre "Hispanidad y redacción sobre el primer viaje de Colón".

Tarde

PRIMER TIEMPO.- 1ª y 2ª Sección: Lectura en impreso. Señala libro y página.

3ª Sección: Lectura del manuscrito. (*Idem*) (Descanso)

SEGUNDO TIEMPO.- 1ª, 2ª y 3ª Sección: Rezo del Santo Rosario y explicación del Evangelio.

Nota.- En la anterior distribución la Sección 1ª se refiere a los niños pequeños.

²³ Segundo Antonio Viñao (*Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*), Madrid, Akal, 1990, pp. 113-114), "la no existencia de programas oficiales, la generalidad de los establecidos en las escuelas graduadas por la dirección y junta de maestros, y la autonomía y flexibilidad de que disponía el maestro, hacían necesario este instrumento de trabajo", no que o mestre trazaba o esquema da lección diaria que ía impartir, e reseñaba as actividades que realizaría, os libros para consultar e o material que utilizar.

²⁴ *Vid.* J. L. Rodríguez Diéguez, "Balance de urgencias de cuatro reformas curriculares", *Bordón*, núm. 42, 1990, p. 257.

²⁵ Nas orientacións que ofrece Eduardo Bernal (*op. cit.*, p. 43) tampouco se descartan os exercicios orais, os manuais e os experimentais.

²⁶ O caderno individual de traballo do neno será igualmente revisado polo inspector, segundo unha disposición do 23 de febreiro de 1939.

punto, co do profesor. O contrario revelaba a falta de constancia na preparación e a ausencia de sinceridade na execución. De calquera xeito, pese á súa declarada obrigatoriedade, non todos os mestres levaban ó día o caderno de preparación das leccións; algúns cubríano, por mera obriga, una vez desenvolvida a lección, e un bo número deles manifestábanse contrarios a esta práctica por considerar que requiría excesivo tempo e dedicación, sobre todo nas escolas unitarias con varias seccións²⁷. Ante as dificultades manifestadas polos profesores para realizar a súa propia adaptación curricular conforme á realidade da súa escola e os seus alumnos, a maior parte unitarias e segmentadas en seccións que requirían cada unha a súa propia programación, moitos destes cadernos non reflectirán máis que a programación de carácter xeral prevista polo autor do manual adoptado como texto na escola, que á fin era o instrumento que realmente orientaba o quefacer docente. Así o recoñece Eduardo Bernal, mestre-rexente de Escolas Anexas da época e autor dun dos libros máis usados para a disciplina de prácticas escolares polos alumnos de maxisterio, segundo o cal, a falta de costume de preparar diaria-

mente as leccións levaba con frecuencia o mestre a recorrer ó libro de texto²⁸.

Aínda que non deixa de afirmarse que “el método es el maestro”, aludindo á pegada persoal que o docente debe deixar co seu labor na aula, o certo é que, salvo excepcións, o traballo rutineiro transmitido ó aprendiz de mestre, a escaseza de recursos e a carencia dunha boa formación pedagóxica converterán o manual na auténtica guía do traballo escolar, indicando o qué, o cánto e o cómo se debía ensinar na escola primaria. Malia ser para todos os mestres un material insubstituíble, o uso do manual non era uniforme, pois mentres para uns constituía unha auténtica guía, para outros chegaba a suplantarse a súa actividade ó se limitar o docente a sinalar os contidos do texto que debían memorizar os alumnos²⁹. Todo isto indica o papel estelar do libro de texto na escola da época, representado daquela pola enciclopedia. Recurso imprescindible do mestre para a preparación da lección e con frecuencia único auxiliar co que este conta para desenvolver o quefacer escolar, constitúe igualmente o principal instrumento, e a miúdo o único, de traballo do alumno en tanto lle

27 Do receo duns mestres ante esta práctica nova e da animadversión que senten outros cara ó Cuaderno de preparación de lecciones dá conta Eduardo Bernal facéndose eco dunha enquisa que realizou *Escuela Española* entre mestres e mestras para que desen a súa opinión sobre a necesidade e a forma de levar a cabo esta tarefa (*op. cit.* pp. 64-67).

28 E. Bernal, *op. cit.*, p. 42.

29 A. Maillo, “El trabajo escolar activo”, *Vida Escolar*, 59-60, 1964, p. 1.

proporciona as pautas metodolóxicas, no mellor dos casos, que lle axudan a comprender o texto, a selección de contidos que deberá memorizar e os exercicios prácticos que ten que realizar no seu caderno de traballo individual. De aí que, como observa Agustín Escolano, a estrutura didáctica que en xeral presenta a lección, aínda que se poden apreciar notables variacións entre os manuais máis utilizados na época, responda ó plan básico de traballo na aula: o texto explicativo do tema en cuestión, cada vez máis apoiado no elemento gráfico —ilustracións, cadros, táboas...—, seguido dos exercicios prácticos de distinto feitío —sobre todo de carácter escrito, aínda que algunhas enciclopedias introducen a novidade dos exercicios orais— que corresponde á fase de exercitación e aplicación dos coñecementos adquiridos³⁰.

Posto que o libro de texto reflicte, en boa medida, as pautas metodolóxicas seguidas polos mestres, parécenos oportuno dedicarlle un comentario breve ás características didácticas que presenta este recurso educativo. Trátase, de novas edicións, adaptadas ás esixencias do Réxime, das enciclopedias máis utilizadas na etapa anterior que harmonizan a contextura do modelo tradicional enciclopédico, baseado no ciclismo, e a graduación

da ensinanza coas orientacións da Escola Activa. Editoriais clásicas como Hernando, Hijos de Santiago Rodríguez, Dalmau... lanzan novos produtos que non son, na maioría dos casos, máis que simples reedicións dos modelos anteriores, corrixidos e adaptados nos seus contidos á nova situación política e enriquecidos coa inserción de numerosas ilustracións ou abundantes exercicios. En xeral a renovación didáctica que achegan as enciclopedias da época “no fue más allá del ornato material y la multiplicación de las actividades que de forma redundante y mecánica trataban de cubrir las necesidades que los maestros expresaban en lo que se refiere a la cumplimentación del tiempo de clase con colectivos infantiles cada vez más amplios y diversos”³¹.

Integradas na rutina do traballo escolar, a vida na escola estará marcada por determinadas actividades encamiñadas á formación do “espírito nacional” e do ideal católico, que prolongarán a súa presenza ata finais do Réxime. Entre os procedementos didácticos que están destinados a este fin figuran as leccións patrióticas, as leccións conmemorativas, o relato histórico, a confección de láminas murais, as lecturas históricas entre as cales destacan as biografías de personaxes, masculinos e femininos,

30 Vid. A. Escolano, “Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias”, en A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 278.

31 *Ibidem*, p. 282.

ilustres..., e toda unha serie de ritos e prácticas que van desde izar e arriar bandeiras e entoar cantos populares e himnos patrióticos, a lectura do Santo Evanxeo, a asistencia en corporación de todos os nenos e o mestre á “Santa” misa, os días de precepto, a celebración do “mes de María”³²... Unha circular do 5 de marzo de 1938, dirixida á Inspección de Primeira Ensinanza e ós mestres nacionais, establecía xa as normas de educación en materia relixiosa, patriótica e cívica, así como os actos e prácticas que nesta área se debían realizar.

OS ANOS DA TRANSICIÓN

A década dos cincuenta representa o primeiro intento do franquismo de romper co illamento e a autarquía —económica, política e cultural— do período precedente e avanzar cara a unha sociedade que, sen se desprender das esencias retóricas do Réxime, incorpore os signos de modernidade e desenvolvemento das sociedades máis avanzadas. No ámbito educativo este período esténdese desde o acceso á carteira de Educación de Joaquín Ruiz Giménez, en 1951, ata o primeiro Plan de Desenvolvemento,

en 1964, e constitúe unha etapa de tránsito desde o vello e trasnoitado modelo pedagóxico da chamada época azul ata a plena incorporación dos novos paradigmas científicos asumidos pola comunidade internacional que, sen ser incompatibles coa dogmática do Réxime, podían ser funcionais coas expectativas de modernización que se ían suscitando na sociedade española do momento³³.

O resultado será a convivencia, durante estes anos, das vellas tradicións pedagóxicas, herdadas do período anterior, con síntomas inequívocos de modernidade educativa que preludian —e preparan— o camiño da revolución metodolóxica levada a cabo nos sesenta.

A nova proposta curricular veu impulsada pola nova xeración de técnicos procedentes non xa das estruturas do Réxime senón da Universidade, abertos ós modelos pedagóxicos do momento de clara ascendencia positivista e funcionalista³⁴. Sen dúbida, a innovación curricular máis importante destes anos represéntana os Cuestionarios Nacionais da Primeira Ensinanza aprobados en 1953, “el primer documento oficial de la Historia escolar de España que normativiza la

32 Vid. R. López Martín, *op. cit.*, p. 121.

33 A. Escolano, “Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)”, *Revista Española de Pedagogía*, 192, 1992, p. 291.

34 En realidade prodúcese, como observa Agustín Escolano, unha especie de hibridación entre unha pedagogía de corte espiritualista e as correntes neopositivistas da época, que se introducen a través das traducións e das viaxes (“Discurso ideolóxico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo”, *Historia de la Educación*, 8, 1989, p. 8).



De esquerda a dereita e de arriba abaixo, o *Quijote* escolar na edición de Hernando, Madrid, 1944. A *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica de Grado Medio*, editada por Dalman, Girona-Madrid, 1962. El *Libro Verde*, volume correspondente ó segundo ciclo do Ensino Elemental da *Enciclopedia Estudio*, tamén de Dalman, Girona-Madrid, 1962. Por último, o libro específico de *Geometría. Grado Preparatorio* da editorial Edelvives, Zaragoza, 1961, publicado con anterioridade á disolución das enciclopedias.

actividad didáctica de los maestros” en tanto se convierten, en guías unificadoras da actividade escolar, en propostas orientadoras para a elaboración de programas, que posibilitan que os mestres se liberasen tanto da tiranía imposta polos manuais e as enciclopedias habituais, como das prácticas individuais sustentadas na propia bagaxe da experiencia³⁵. A implantación dos Cuestionarios determinou un conxunto de creacións institucionais que impulsarán os cambios curriculares acontecidos uns anos despois, en plena época tecnocrática. Trátase, por orde de aparición, do Centro de Orientación Didáctica (1954), dos Centros de Colaboración Pedagóxica (de procedencia republicana, son restablecidos en 1957) destinados á mellora científica e técnica das tarefas escolares, e do Centro de Documentación e Orientación Didáctica da Ensinanza Primaria (CEDODEP), creado polo Decreto do 25 de abril de 1958, que representa a principal innovación tendente á modernización pedagóxica de España en tanto se destina a estudar, promover e divulgar “la utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización escolar, procedimientos de medida y calificación y cuantos contribuyan al progreso de la Enseñanza Primaria”³⁶;

o seu principal órgano de expresión será a revista *Vida Escolar*, que, introducida en todas as escolas públicas “será la encargada de difundir los nuevos modos del trabajo docente en el aula y de pilotar, en suma, la orientación del cambio pedagógico escolar”³⁷.

Deixaremos para máis adiante o comentario que nos suxire a actividade desenvolvida por estes centros; agora ímonos deter no significado pedagóxico dos primeiros Cuestionarios Nacionais. En principio hai que dicir que, lonxe de constituír unha guía metodolóxica, se limitaban a especificar, por temas, os programas das distintas materias que constituían o plan de estudio. Non obstante, viñan precedidos dunhas “normas didácticas generales e instrucciones a las Inspecciones”, que revelaban os supostos didácticos da nova organización curricular da Ensinanza Primaria —obrigatoria só nas escolas públicas e orientadora no caso das privadas. Acudiremos a estas normas para facer unha sucinta análise do significado pedagóxico dos Cuestionarios: intencionalmente foxen da innovación en exceso polo que se convierten nunha mestura de modernización e tradición. Deste xeito renúnciase a introducir innovacións metodolóxicas moi

35 *Vid.* R. López Martín, *op. cit.*, p. 129.

36 Decreto do 25 de abril de 1958 (BOE, 15-V-1958). Como director do CEDODEP foi nomeado Adolfo Maillo. Con el traballaron Ambrosio Pulpillo, Arturo de la Orden, Álvaro Buj, Eliseo Lavara, Sánchez Buchón, entre outros. Posteriormente será encargado da dirección Juan Manuel Moreno.

37 R. López Martín, *op. cit.*, p. 136.

radicais que dificulten a súa posta en marcha por un profesorado moi afe-rrado ás prácticas tradicionais e óptase por “ser respetuosos con una tradición escolar que ha convertido a la asignatura en realidad inescusable”. Incluso nos cuestionarios máis innovadores, os de Lingua española elaborados por Adolfo Maillo, que introducen unha concepción didáctica de carácter activo, “opuesta al yerto gramaticalismo en que consistía, generalmente, la enseñanza del idioma”, se expresa o convencemento de que “las modificaciones que ello impone no son tan insólitas que puedan perturbar la buena marcha de las escuelas”. Como declaración de intencións insítese en que “la enseñanza toda será concreta, viva y activa”, o que na práctica equivale a avanzar —sen conseguilo plenamente, como veremos— cara a un modelo educativo enraizado nos principios do activismo pedagóxico. Os instrumentos didácticos máis importantes serán os libros, uns libros, por suposto, renovados, e a palabra, elemento sempre imprescindible que será reforzada pola intuición e a acción. Un aspecto da acción, como medio didáctico, serán as manualizacións.

O currículo articúlase en torno á materia, e o núcleo básico do programa seguirá sendo a lección, definida por Maillo como a *unidade do traballo escolar*. Superados os vellos criterios da lección como “trozo del libro de

texto a memorizar” ou como “simple conjunto de nociones a explicar”, apóstase por unha “concepción orgánica” consistente, en esencia, “en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por una *preparación*, tanto de éstos como de aquél, se continua en un *diálogo*, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones —ilustrativas, corroborativas, sugestivas— y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de *ejercicios de aplicación*”, de xeito que se falta algunha destas tres fases, queda “incompleta y truncada”. A preparación das leccións adquire, por prescripción administrativa, un papel mediador imprescindible para a práctica.

Síntomas de innovación, pero tamén expresión da continuidade, os Cuestionarios seguen apostando por unha escola netamente feminina que asegure a formación específica da futura muller, acabando con “un igualitarismo didáctico, y en general educativo, que pugna con la naturaleza”.

Se nos preguntamos acerca do impacto dos Cuestionarios no profesorado todo parece apuntar que non tiveron o eco esperado, dadas as dificultades dos mestres para modificar un sistema de traballo moi afianzado no uso das enciclopedias escolares onde todo estaba tratado, resumido e disposto para a memorización³⁸. De aí

38 Vid. A. Maillo, *Historia crítica de la inspección escolar en España*, Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, 1989, pp. 316-317.

que a práctica escolar continuase en exceso pegada á rutina, á memorización, á pasividade do alumno e ó esaxerado rigor da disciplina na aula³⁹. En canto ás innovacións que presentaba a lección, a realidade é descrita deste xeito por Fernando Beltrán: “El profesor [...] se limitó a asumir la lección como lo que, en fin, estrictamente era, un requisito formal de tipo burocrático que poco tenía que ver con aquello que realmente sucedía en las aulas”⁴⁰. Non obstante, a renovación curricular terá consecuencias notables nalgúns aspectos da cultura escolar: os libros de texto experimentarán o necesario axuste ós Cuestionarios, o que significará a súa efectiva modernización (Decreto do 22 de setembro de 1955) e a Inspección ve actualizados os criterios para desenvolver o seu labor nas visitas ás escolas (Orde do 23 de xaneiro de 1957 e do 20 de febreiro dese mesmo ano).

A REFORMA TECNOCRÁTICA DOS SESENTA

O acceso dos burócratas ós aparatos do Estado a finais dos cincuenta supuxo a introducción de criterios de racionalidade na xestión dos asuntos económicos e sociais, e, por suposto, nos educativos. A adaptación do sistema educativo e a modernización da escola consideráronse medidas imprescindibles para lograr as cotas de

modernidade e desenvolvemento da sociedade española no contexto da política expansionista dos anos sesenta. Aínda que se introduciron cambios parciais —elevouse, por exemplo, a escolaridade ata os catorce anos— intentando adaptar o aparato educativo ás novas expectativas socioeconómicas do momento, a gran reforma do sistema educativo virá ó final desta década coa promulgación da Lei Xeral de Educación de 1970; pero as máis importantes e decisivas transformacións curriculares, que se prolongarán en épocas posteriores e chegarán practicamente ata os nosos días, terán lugar nos anos sesenta. É entón cando un cadro de técnicos en educación moi vinculados á inspección, profundos coñecedores das tendencias pedagóxicas de corte neopositivista que estaban vixentes noutros países europeos e americanos, proxectará as estratexias necesarias para transformar as ineficaces rutinas pedagóxicas escolares en formas máis eficientes e eficaces de traballo escolar, desde un novo organismo, o CEDODEP, creado, como se dixo anteriormente, para pilotar a reforma da escola. Sen que se abandone o discurso ideolóxico propio do Réxime, a ideoloxía irá perdendo forza a medida que penetra a racionalización tecnocrática no ámbito escolar. O dito organismo converteuse no principal vehículo para introducir a reforma curricular no ámbito escolar

39 Vid. R. López Martín, *La escuela por dentro*, op. cit., p. 132-133.

40 F. Beltrán, op. cit., p. 101.

mediante estratexias encamiñadas á necesaria formación e perfeccionamento profesional do maxisterio en exercicio. Un primeiro paso neste sentido —consecuencia lóxica dos Cuestionarios Nacionais de 1953 e das reformas que seguiron a estes— fora a recreación dos Centros de Colaboración Pedagóxica en 1957, rescatando así unha tradición anterior á Guerra Civil que posibilitaba ós profesores dunha comarca a realización periódica de reunións nas que se comentaban e discutían cuestións de carácter didáctico⁴¹, pero necesitábase implantar novas accións e estratexias que acabasen coas prácticas tradicionais, sumamente ineficaces, tan enraizadas no traballo docente das nosas escolas, e impulsasen os novos modos e formas de ensinar de base científica. A creación do CEDODEP, organismo que mantiña estreitos vínculos coa

Inspección, instituíu unha triple vía de contacto co maxisterio, á vez que incorporaba os novos modos curriculares: a revista *Vida Escolar*, que chegaría puntual, gratuíta e mensualmente a todas as escolas públicas, e se erixiría no mellor vehículo para transmitir a nova visión da ensinanza; os Centros de Colaboración Pedagóxica para os que o CEDODEP elaboraba anualmente o listado de temas que abordar e facilitaba as necesarias referencias bibliográficas; e as publicacións do mesmo CEDODEP⁴², que gozarían de enorme difusión e, en moitos casos, foron adoptadas como libros de texto nas Escolas do Maxisterio e nas Seccións de Pedagogía⁴³.

Un fito relevante na racionalización curricular nesta etapa foi a promulgación duns novos Cuestionarios Nacionais da Ensinanza Primaria, por O. M. do 6 de xullo de 1965, que, en

41 Por Decreto do 2 de decembro de 1932, a República creaba os Centros de Colaboración Pedagóxica co fin de agrupar “en ellos maestros de pueblos próximos que se reúnan periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar, hacer lecciones modelos seguidas de crítica, adquirir el material y promover actos públicos a favor de los intereses de las escuelas”. Por O. M. do 22 de outubro de 1957 regulábase novamente a creación destes Centros de Colaboración Pedagóxica nos que se estimulará a unión entre todos os mestres da comarca e o perfeccionamento en todos os ámbitos. *Vid.* V. Arroyo del Castillo: “Evolución histórico-legal de los Centros de Colaboración Pedagóxica”, *Vida Escolar*, 85-86, 1967, pp. 6-7. Trátase dun número extraordinario que a revista lles dedica ós Centros de Colaboración Pedagóxica.

42 Das publicacións deste organismo, así como de todas as actividades levadas a cabo por el na primeira década de vida dá conta a publicación do MEC, *El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria. Diez años de actividades*, Madrid, 1968.

43 *Vid.* F. Beltrán, *op. cit.*, p. 128. Segundo este autor o CEDODEP editou tamén un boletín informativo baixo o nome de *Perfil*. De feito, os técnicos do CEDODEP, a maioría procedentes da Inspección e vinculados igualmente á Sección de Pedagogía da Universidade Complutense, colaboraron en proxectos editoriais destinados non só a preparar oposicións e ó profesorado en exercicio senón que se adoptaron como libros de texto na propia Universidade. É o caso, por exemplo, da colección denominada *Biblioteca de Pedagogía Práctica*, dirixida por Euseo Lavara Gros, xefe do Departamento de Coordinación do CEDODEP e profesor da Universidade de Madrid, con títulos como *Organización Escolar*, *Didáctica y Psicología Escolar Aplicada*, editada pola Compañía Bibliográfica Española (Madrid, 1968).

substitución dos que estaban vixentes desde 1953, eran destinados a rexer todas as actividades didácticas da escola primaria. Unha dobre ambición perseguían os novos Cuestionarios: asegurar a formación básica e integral de todos os escolares que ó final da escolaridade primaria houbera que integrar na vida da comunidade, e instaurar definitivamente o traballo escolar activo e útil nas escolas⁴⁴. Tales Cuestionarios víronse precedidos pola Orde ministerial do 22 de abril de 1963, mediante a cal se determinaba a adopción do curso como “unidad fundamental del trabajo escolar” e se establecía a promoción escolar de fin de curso de modo que soamente os alumnos que alcanzasen uns determinados niveis de coñecementos, hábitos e destrezas poderían ser promovidos ó curso seguinte. Os Niveis Escolares Mínimos aprobáronse pouco despois nunha resolución da Dirección Xeral de Ensinanza Primaria, o 20 de abril de 1964.

A aprobación dos Niveis Mínimos, verdadeiro anticipo da programación por obxectivos tayloriana de acusada utilización posterior⁴⁵, suporía un paso decisivo no camiño cara á substitución dos Cuestionarios vixentes polos de 1965. Como advirte

Francisco Beltrán, a medida supoñía investir a polaridade do control do sistema educativo primario, pois se ata daquela se pretendía controlar ó máximo o proceso, anque fose por razóns case exclusivamente ideolóxicas, a nova norma pretendía desprazar o control ós produtos, ós resultados escolares⁴⁶; isto facía necesario incidir na renovación metodolóxica que implicaba o novo paradigma curricular co fin de garantir o éxito do alumno. De feito, Adolfo Maillo, no número 51-52 da revista *Vida Escolar* dedicado a difundir entre o profesorado esta orde, anunciaba que tales niveis e as probas nacionais destinadas a comprobar o seu logro, reclamarían necesariamente a apelación ós métodos activos, isto é, ós modos de aprender facendo, sen o cal se vaticinaba o rotundo fracaso nas probas. Aínda que isto significaba desterrar “las rutinarias maneras de la enseñanza libresca” non quería dicir que houbera que renunciar ós libros, pero advertía “que debían ser libros excelentes utilizados con arreglo a las exigencias psicopedagógicas”⁴⁷.

Os novos Cuestionarios foron elaborados polo CEDODEP e tiñan por obxecto indicar os obxectivos a que, tanto en xeral como en cada materia,

44 J. M. Moreno García, “Los nuevos cuestionarios nacionales: análisis de sus objetivos y fundamentos”, en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, Madrid, Compañía Bibliográfica Española, 1968, p. 31.

45 *Vid.* R. López Martín, *op. cit.*, p. 141.

46 F. Beltrán, *op. cit.*, p. 153.

47 A. Maillo, “Comprobación de los resultados del trabajo escolar y promociones de curso”, *Vida Escolar*, 51-52, 1963, p. 3.

debían aspirar os mestres, os rendementos que habían de conseguir e as condicións en que debían realizar a súa acción educativa. O documento introducía novidades —algunhas xa apuntadas previamente nos niveis de promoción. No seu aspecto formal, porque constituían unha coidadosa dosificación das distintas materias escolares, organizadas en contidos, actividades e experiencias; e porque non se limitaban a propoñer a adquisición de contidos, senón que contemplaban ademais a formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoración e ideais que, en forma gradual e progresiva, debían conducir o neno ó logro da realización e madurez da súa personalidade —de feito, as probas de promoción escolar xa introduciran, como auténtica novidade, o desenvolvemento de hábitos e o perfeccionamento da conducta. No campo didáctico, porque apuntaban unha serie de canles a través das cales debía discorrer a metodoloxía didáctica, unhas vías que ían implícitas nos principios psicodidácticos e sociais que lles servían de apoio ós Cuestionarios: “principio de la actividad del educando, principio de la individualización del aprendizaje, principio de creatividad, principio de funcionalidad de las situaciones discentes y principio de la socialización didáctica”⁴⁸. Por primeira vez o principio do activismo transcendía a mera formulación e invitábase ó seu exercicio mediante múltiples

suxestións. A organización dos contidos rompía coa concepción tradicional da materia na que estaban baseados os anteriores Cuestionarios propoñendo a agrupación dos coñecementos en cinco grandes sectores educativos: a) *Técnicas instrumentais da cultura*, é dicir, dominio da Linguaxe (Lectura, Escritura e Idioma e Lingua estranxeira) e comprensión das relacións numéricas (Matemáticas), b) *Unidades didácticas*, básicas e realistas, sobre a Natureza e a Vida Social, c) *Técnicas de Expresión artística* (Debuxo, Música e Manualizacións), d) *Materias de carácter especial* (Relixión, Educación cívico-social, Prácticas de Iniciación Profesional, Ensinanzas do Fogar e Educación Física) e e) *Habitación* (Operativa, Social e Mental), aspecto que se quere resaltar pese a que o mestre debe telo en conta en toda adquisición cognoscitiva. Os dous primeiros cursos están marcados pola estratexia didáctica da globalización, para pasar a unha diferenciación progresiva dos saberes nos anos seguintes ata desembocar na sistematización de coñecementos por materias dos últimos cursos.

En definitiva, o proceso de racionalización curricular introduciu cambios importantes intentando substituír a retórica idealista pola da ciencia. Supuxo a renovación da didáctica xeral e especial na escola primaria, adaptándose ás novas esixencias sociopsicolóxicas

48 Tales principios, de claro ascendente funcionalista, eran así formulados por Arturo de la Orden en “Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria”, *Vida Escolar*, 84, 1966, pp. 6-7.



Nos sesenta espállase a noción de unidade didáctica e colle pulo a figura do profesor como guía e solucionario que persistirá co paso do tempo.

do momento, sen esquecer outro tipo de esixencias derivadas da extensión da escolaridade obrigatoria. Incorporou definitivamente o concepto de *unidade didáctica* ó vocabulario especializado, concepto que transcende o de *lección* —a unidade curricular utilizada ata o momento—, acusado disimuladamente de pasividade, para incorporar o traballo do alumno que implicaba a disposición de material autodidáctico. Consolidou o tratamento formal da habituación. Xeneralizou o *programa* como instrumento didáctico, o que comportaba a planificación do traballo

escolar protexendo o alumno de arbitrarias eventualidades e improvisacións infecundas⁴⁹.

En efecto, ó profesorado compe-tíalle transformar os Cuestionarios en programas, isto é, en proxectos de traballo escolar adaptados á realidade de cada escola. E como os Cuestionarios, que constitúen un documento demasiado sucinto e xeral, non se consideraban suficientes para a organización do contido da ensinanza, había que concretalos en metas que puidesen ser obxectivamente comprobadas ou, polo menos, susceptibles de avaliación

49 J. M. Vid. Moreno, "Los nuevos Cuestionarios Nacionales", *op. cit.*, p. 30.

ou estimación con certo grao de seguridade⁵⁰. Tal concreción, que en definitiva eran os niveis, sería a referencia obrigada para que o mestre formulase o programa da súa escola, que había de traducirse como *pauta de organización do traballo escolar*, o que presupuña, seguindo as indicacións ofrecidas por Armando Fernández Benito en 1968, que na súa confección se tivesen en conta os seguintes aspectos⁵¹:

a) Expresión concreta e clara das adquisicións nocionais (coñecementos) e formais (hábitos, actitudes e destrezas) de cada unha das unidades dos Cuestionarios Nacionais.

b) Deseño de actividades. Designación de experiencias e exercicios mediante os cales se puidesen alcanzar as nocións e incoar e desenvolver os hábitos, actitudes e destrezas sinalados no apartado anterior.

c) Material didáctico. Selección para cada unidade de traballo do material adecuado de que a escola dispoña. En caso de se prever a utilización de medios audiovisuais, recoméndase concretar o tipo de material —diapositivas, discos ou gravacións magnetoscópicas— que empregar⁵².

d) Avaliación. Fixación dun sistema de avaliación sinxelo, funcional e de control rápido (probas obxectivas), que permitise verificar a eficiencia do programa durante o seu desenvolvemento, permitindo rectificar, se é o caso, os fallos detectados, “ya que un programa no puede ser considerado como una obra consumada sino como un instrumento en constante proceso de perfección”.

d) Guía temporal, xa que tempo e programa debían encaixar perfectamente para que este non se mutilase e perdesse efectividade.

Cambiar as rutinas escolares, enormemente enraizadas na práctica docente, por un novo modo de organizar e concibir o traballo escolar, tanto do alumno como do profesor, non foi tarefa fácil. Como se lamentaba Juan Manuel Moreno a finais dos sesenta, “dar el paso desde la vieja escuela intelectualista o del pensar a la escuela del hacer educativo” era unha empresa arriscada e difícil⁵³. Desde un tempo atrás vimos que os mestres eran obrigados a levar un sinxelo caderno de preparación de leccións, pero agora, a tarefa que se lles esixía era máis complexa, pois a existencia de niveis que

50 A. De la Orden, “Programas, niveles y trabajo escolar”, *Vida Escolar*, 53, 1963, p. 2.

51 A. Fernández Benito, “Criterios básicos para la elaboración del programa en las escuelas de un solo maestro”, en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, op. cit., p. 98.

52 O CEDODEP estimulou o uso deste material, con este fin publicou un libro sobre *Los medios Audiovisuales en la escuela*, para explicar e precisar o emprego dos diferentes instrumentos didácticos, previr os problemas que podían aparecer na escola ante a utilización destes medios e dar a coñecer o material e as instalacións precisas para o seu aproveitamento.

53 J. M. Moreno, “Los nuevos cuestionarios nacionales: análisis de sus objetivos y fundamentos”, en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, op. cit., p. 19.

alcanzar e superar como condición para a promoción dos escolares implicaba unha planificación da materia de todo o curso en función xustamente deses niveis. Para este fin o CEDODEP proxeitou uns programas diferenciais para diversos tipos de escolas con carácter modélico e orientador que lle servirían ó mestre para redactar o plan específico da súa clase, pero soamente chegaron a publicarse os relativos ós Colexios Nacionais —centros completos de polo menos oito unidades. Pese a que ó parecer estes programas tiveron un impacto moi positivo no profesorado⁵⁴, o problema subsistía para un amplo sector do maxisterio primario, especialmente para moitos mestres rurais, nunha alta porcentaxe mestres de entrada, con pouca experiencia, que adoptaron, sen a penas variación, a proposta curricular ofrecida polas novas producións didácticas que se lanzan ó mercado; algúns incluso seguiron as pautas marcadas polos vellos manuais enciclopédicos que se seguiron usando, pese ó seu desfasamento, máis alá da reforma dos sesenta⁵⁵.

O cambio de rumbo que representan os Cuestionarios Nacionais en cuanto á concepción e orientación da

ensinanza reflectirase na viraxe paralela que experimentaron os instrumentos didácticos, en especial os manuais escolares que debían de plasmar as novas orientacións didácticas e administrativas. Isto significaba romper definitivamente co xénero enciclopédico de longa traxectoria e de uso xeneralizado nas escolas por varias razóns: os Cuestionarios constituían un compromiso, unha solución ecléctica, entre a programación educativa de tipo lineal e a de tipo cíclico, e a tradicional enciclopedia respondía a criterios estritamente cíclicos. Ademais entendíase que cada materia require un tratamento específico en función das súas características propias, os seus métodos, o seu campo de interese e o seu contido, polo que resultaba altamente aconsellable o tratamento de cada materia nun libro independente, como garantía de adecuación e especificación didáctica. Por último, a mesma estrutura dos Cuestionarios determinaba que cada texto cubriese a materia dun só curso, xa que este era adoptado como unidade de organización e non unicamente como norma temporal de periodización⁵⁶.

54 Vid. M^a T. López del Castillo, "Planes y programas escolares en la legislación española", *Bordón*, 242-243, 1982, p. 194.

55 Vid. A. Escolano, "Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias", en A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 296. De feito, segundo este autor, as editoras de maior implantación, como Dalmau, Hijos de Santiago Rodríguez ou Miñón, continuaban ofrecendo as súas enciclopedias nos anos que seguiron á reforma.

56 Vid. A. de la Orden Hoz, "Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria", *op. cit.*, p. 6.

Así é como as editoriais se dispuxeron a lanzar libros específicos por materias e cursos, elaborados por especialistas en cada campo de coñecemento e orientados a facilitar a preparación das probas finais de promoción que estaban centralizadas, polo que independentemente do seu autor, tendían a mostrar unha certa uniformidade. Ademais necesitaban estar informados polo CEDODEP —o organismo que redactaba as probas— e requirían a aprobación previa ó seu uso. Os novos textos por materias, considerados como o paso intermedio entre o manual tradicional e os textos programados, modelo este último que, como ben di Agustín Escolano, constituía o canon da modernidade didáctica⁵⁷, xunto á secuencialización por cursos, introducían outras variacións didácticas que alentaban a utilización de modelos de ensinanza activos e mixtos e facilitaban unha máis correcta programación e graduación da actividade: exercicios intercalados ó lado da exposición destinados a apoiar a refle-

xión e asimilación dos contidos, unha maior pormenorización da materia, abundancia de actividades, notas, gravados, lecturas, comentarios... Tales textos ían acompañados de toda unha gama de materiais curriculares —libros activos, manuais de consulta, fichas, guías didácticas e outras ferramentas complementarias— que cumprían distintas funcións na organización da ensinanza moderna e encamiñaban cara a unha ensinanza máis activa, intuitiva e individualizada⁵⁸. Desde as súas páxinas, a revista *Vida Escolar* dará a coñecer as experiencias dos docentes⁵⁹ e divulgará os novos métodos específicos aplicados ás distintas materias ou áreas, tarefa na que tamén están implicados os mesmos técnicos do CEDODEP a través de publicacións específicas⁶⁰. Se tan determinante seguía sendo o manual para incorporar as novidades didácticas á escola, o problema trasladábase á adecuada selección e utilización dos libros por parte do docente, abraiado ante a enorme proliferación

57 A. Escolano, "Del imperio a la disolución de la enciclopedia...", *op. cit.*, p. 298.

58 Segundo Agustín Escolano ["Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios", en Escolano (dir), *Historia ilustrada del libro escolar en España...*, *op. cit.* p. 303], "la aparición de los modernos libros de trabajo, que tienen sus precedentes en los primeros manuales activos inspirados en los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva, supone una importante innovación en el modo de concebir la textualidad de las obras didácticas".

59 Con este fin o CEDODEP convocaba unha serie de concursos entre o persoal docente en exercicio, tendentes á publicación dos mellores traballos presentados sobre puntos concretos de organización escolar e didáctica na revista *Vida Escolar*. Vid. MEC, *El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria. Diez años de actividades*, *op. cit.*, p. 38.

60 Na citada colección, Biblioteca de Pedagogía Práctica, que comeza a aparecer a finais dos sesenta baixo a dirección técnica de Eliseo Lavara Gros (Madrid, Compañía Bibliográfica Española) incluía un título de *Didáctica* no que se inserían traballos a cargo de especialistas sobre o tratamento didáctico da Lingua — española e estranxeira—, a lectura, a escritura, as Matemáticas, as Ciencias Naturais, a Xeografía e a Historia, a Religión, a Educación Física e Musical e a Expresión Artística, entre outros.

de novos produtos editoriais; para este fin, desde a revista *Vida Escolar* e outras publicacións especializadas, insístiase en ofrecer orientacións e criterios para seleccionar e utilizar correctamente os textos na ensinanza primaria⁶¹. Especial énfase cobrará a difusión dos medios audiovisuais na súa aplicación á ensinanza.

En efecto, a reforma tecnocrática introduciu na escola os medios audiovisuais considerando as súas potenciais posibilidades como “ágiles medios instrumentales en manos del maestro”. Mediante o uso integrado destes recursos na actividade docente perseguíase a transformación nos modos de ensinanza e no estilo maxistral. Axiña se entendeu que tal novidade didáctica requiría, xunto á adecuada capacitación do profesorado, o desenvolvemento de campañas a favor da aplicación das axudas audiovisuais, como a que levou a cabo o CEDODEP a través das páxinas da revista *Vida Escolar* mediante a divulgación das características e posibilidades dos distintos aparatos que se podían empregar na escola, a publicación de traballos didácticos nos que se incluíse a utilización dalgunhas axudas audiovi-

suais e a creación dun clima propicio para a progresiva difusión destas técnicas⁶².

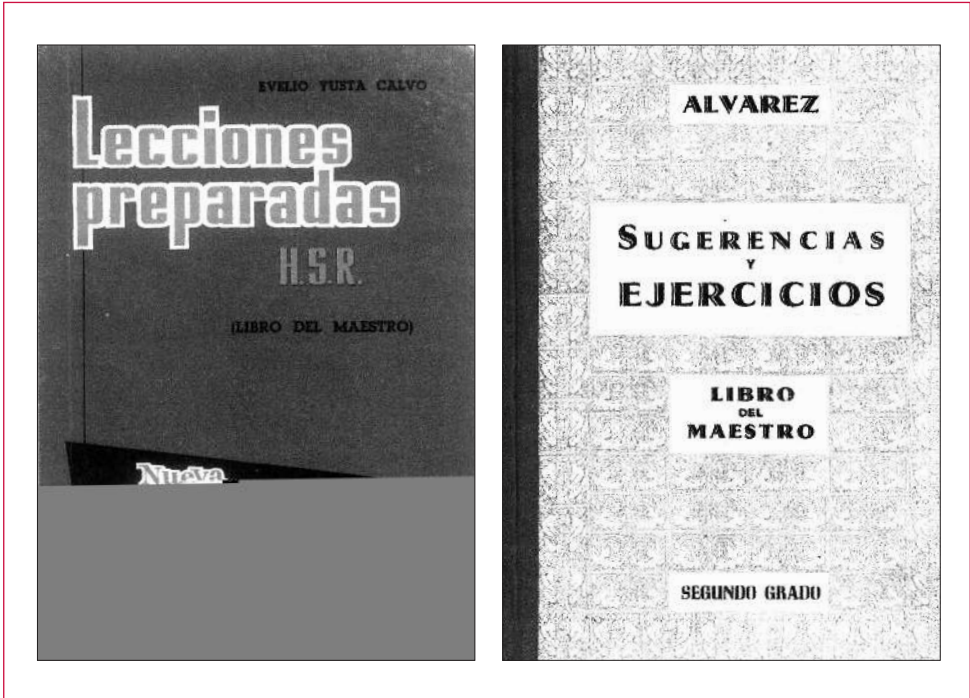
Todo isto deu lugar a que, como sostén Francisco Beltrán, o profesorado vise restrinxir, coa reforma tecnolóxica, o seu protagonismo “al de mediador entre los contenidos incorporados en los libros de texto y los alumnos” de modo que “sus intervenciones en el aula, al margen de las cuestiones de disciplina, se limitaban a indicar a los alumnos las partes del libro a que debían remitirse o, a lo sumo, explicaban alguna de esas partes que, a pesar de todo, pareciera especialmente complicada”⁶³. Ademais, hai que ter en conta que pese a ós intentos de renovación curricular procedentes de instancias políticas, administrativas e académicas, a práctica escolar denotará unha combinación de formulacións innovadoras e de tradicións pedagóxicas, difíciles de extinguir, que permaneceron invariables ata os nosos días. Un exemplo claro constitúeno as orientacións que ofrece Eduardo Bernal para o traballo escolar no seu xa citado manual destinado a servir de guía para a materia de Prácticas Escolares nos estudos de maxisterio⁶⁴, aínda reeditado nos

61 *Vid.*, por exemplo, os traballos de Eliseo Lavara, Manuel Rivas, Martín Serradilla e Álvaro Buj contidos en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica, op. cit.*, pp. 33-96.

62 Así o anunciaba en 1964 desde a propia revista Juan Navarro Higuera, xefe de Material Didáctico do CEDODEP (“Los modernos medios de comunicación y su empleo en la enseñanza”, *Vida Escolar*, 61, 1964, pp. 22-25).

63 F. Beltrán, *op. cit.*, p. 188.

64 O manual en cuestión é o xa citado *Orientaciones Escolares Tomo II Normas para preparar y explicar las lecciones*. O exemplar que nós manexamos corresponde á oitava edición, de 1965, pero sabemos doutra edición polo menos, de 1967.



Ás veces, en lugar de suxestións e orientacións didácticas, os libros dedicados ós mestres ofrecían as leccións xa preparadas.

sesenta, no que predomina a tradición pedagóxica transmitida pola corporación —aínda se mencionan os famosos pasos herbartianos— sobre as novas orientacións didácticas.

O profesor seguirá moi apegado ás súas rutinas pedagóxicas, as que el domina, e tardará en ir introducindo nas súas prácticas escolares os cambios didácticos que implicaba a reforma curricular dos sesenta. Desta maneira a cultura empírica da escola seguirá disociada da científica e da política. Moi expresivo é o testemuño dunha mestra, publicado na revista

Consigna, que polo seu carácter paradigmático reproducimos a continuación:

[...] Cuando estudiaba “la escuela activa”, “el método de proyectos”, “los centros de interés” o “las globalizaciones” de Decroly, todo ello me parecía algo ajeno, extraño, propio o característico de otros países, como lo era sus montañas, sus ríos o sus costumbres, que también estudiábamos. Algo que era preciso saber, pero que había que dejar donde se encontraba.

Pasó el tiempo, tuve mi escuela y no me volví a acordar de ello. Pero cuando aparecieron los actuales

Cuestionarios me pareceu que las montañas y los ríos empezaban a trasladarse de lugar, me sentí incómoda. ¿Era preciso aquilo? ¿Es que no estaba bien tal y como veníamos facendo? ¿Es que las niñas no aprendían bastantes cosas? ¿Por qué cambiar incluso el nombre de las asignaturas fundamentais?

En el fondo, después lo he comprendido: me creía incapaz de hacer lo que los Cuestionarios pedían. Era, agora lo veo, mitad miedo, mitad pereza, y en este estado de ánimo comencé el curso 66-67. En él, como es de suponer, seguí echando tantas veces “a lo de atrás”, que todo en el fondo siguió lo mismo. Sólo yo empecé a dudar con la preocupación de no estar ya en el camino verdadero [...]⁶⁵.

A REFORMA DOS SETENTA

É admitido que a significación da Lei xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa de 1970 estribou máis na reestructuración do conxunto do sistema educativo ca na novidade das súas contribucións de carácter curricular. Así, a lei introduciu importantes cambios na estrutura do sistema educativo que viñan a corrixir as disfuncións que puxo en evidencia o informe sobre o estado da educación española a finais dos sesenta —o famoso Libro Branco de 1969. A Ensinanza Primaria, convertida agora

en Educación Xeral Obrigatoria, pasaba a constituír un nivel educativo común para todos os nenos entre os seis e os trece anos, acabando coa bifurcación temperá da escolaridade, ós dez anos, entre os nenos que continuaban a Ensinanza Primaria —a maioría— e os que se dirixían ó estudio do Bacharelato —unha minoría. A EXB comprendía oito cursos e dividíase en dúas etapas: na primeira, para nenos de seis a dez anos, acentúase o carácter globalizado das ensinanzas; na segunda, para nenos de once a trece anos, realizábase unha moderada diversificación das ensinanzas por áreas de coñecemento. As Orientacións Pedagóxicas que inspiraron a posta en práctica da EXB (aprobadas na Orde do 2 de decembro, as do primeiro ciclo, e na orde do 6 de agosto de 1971, as do segundo) contiñan unha serie de principios pedagóxicos, en parte xa procedentes da etapa anterior, entre os que cabe mencionar a necesidade dunha educación básica común para todos e adaptada ás necesidades de cada alumno, o fomento das técnicas de individualización da ensinanza, a evolución continua do traballo escolar, o estímulo á orixinalidade e a creatividade dos alumnos, a mellor coordinación do profesor preconizando a creación de departamentos e equipos docentes, a titoría e

65 “Confesiones de una Maestra”, *Consigna. Revista de la Sección Femenina dedicada a las maestras*, 316, 1967, pp. 5-6. Na cabeceira do artigo lese: “Con el título ‘Confesiones de una Maestra’ publicamos un artículo recibido en nuestra Delegación y escrito por una colaboradora espontánea, cuyo nombre omitimos a petición de la interesada”.

orientación continua do escolar e o coñecemento práctico e afectivo do alumno. Neste sentido, a nova reforma, apoiándose na rede institucional CENIDE-ICES, supón dar un paso máis para vehicular cara á práctica a cultura escolar que propugnaba, claro sinal da persistente disociación entre as esferas do empírico e o político e académico no ámbito educativo⁶⁶. Tamén supoñía a fin dunha época escurantista, de espida inculcación ideolóxica e de hexemonía do sector eclesial na ensinanza, e a conseguinte incorporación —e consolidación— de contidos e procedementos laicos, científicos e modernizadores⁶⁷. O que se intentaba, no fondo, nos setenta era liquidar os elementos tradicionais da ensinanza e a simultánea incorporación doutros que os substituísen.

A Lei Villar non supuxo máis ca un novo elo, se ben moi importante, no proceso de racionalización curricular que se iniciara a finais dos cincuenta. Neste sentido, todo parece indicar, como sinala Francisco Beltrán, que a lei supoñía un punto de inflexión no cambio entre “un modo ‘tradicional’ y otra forma de actuar, de entender la profesión, de sentirse maestro”⁶⁸. O éxito da reforma tecnocrática —de corte tyloriano— pasaba por convencer o

profesor de que a súa actividade obedecía a supostos científicos, entendidos como a aprendizaxe de técnicas. As principais innovacións centrábanse na programación por obxectivos, a avaliación continua e os cambios nos contidos das materias, especialmente en Lingua, Matemáticas e Tecnoloxía.

O mestre quedaba definitivamente desposuído da súa lexitimidade tradicional para decidir o qué e o para qué, limitándose ó cómo. En realidade, a súa autonomía limitábase a optar por unha ou outra liña editorial. A súa tarefa centrase en elaborar unha eficaz programación, é dicir, “un proxecto de actividades a realizar con los alumnos para la consecución de unos determinados objetivos cuya determinación queda reservada a la tarea de expertos en las Ciencias de la Educación o en la Psicología evolutiva”⁶⁹. Isto permitíralle ó docente combinar adecuadamente os diferentes “materiais” que ten asignados de partida co fin de obter o produto desexado e predefinido. A orientación e axuda seguiralle chegando da revista *Vida Escolar*, da nova rede institucional CENIDE-ICES e dunha modalidade de instrumento que aparece no mercado editorial, as guías do profesor, material que a diferencia dos anteriores

66 Vid. A. Escolano, “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2000, pp. 213-214.

67 F. Beltrán, *op. cit.*, p. 196.

68 F. Beltrán, “La reforma del currículo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 1992, p. 193.

69 Vid. F. Beltrán, *Política y reformas curriculares*, *op. cit.*, p. 201.

“solucionarios” —que, como o seu nome indica, só avanzaban a solución dos exercicios do libro de texto— proporcionaban pautas para o seu traballo.

Aínda que a reforma influíu decisivamente nos novos modos de ensinar, tamén sementou a dúbida, a incerteza e incluso provocou o rexeitamento de moitos docentes ante as novidades curriculares que incorporaba. Isto explica que se seguisen alternando na escola as novas técnicas, produto da racionalización curricular, cos modos tradicionais de traballo na aula, produto do legado profesional transmitido pola corporación. Así, por exemplo, xunto á utilización das fichas de traballo do alumno, expresión do novo concepto de traballo do alumno e do profesor, seguíase mantendo o tradicional caderno individual de traballo escolar, testemuña das actividades invariantes que se seguirán practicando na clase: copias, dictados, contas, resumos, redaccións... De novo a disociación entre as culturas académica e política e a cultura empírica dos ensinantes determinou que a práctica quedase excluída das fontes acreditadas do saber e se avogase polo

que o profesor Escolano denominou o coñecemento inxenuo⁷⁰.

Á marxe da pedagogía académica, a renovación metodolóxica da escola primaria virá da man dos chamados Movementos de Renovación Pedagóxica que inician a súa andaina a mediados dos sesenta e promoven unha aguda crítica ó sistema oficial. Cataluña liderou, aínda que non protagonizou en exclusiva, os primeiros pasos do chamado movemento de renovación —alí xurdirá a *Coordinación escolar* que aglutina o grupo de escolas activas vinculadas estreitamente á primeira época de “Rosa Sensat” e as “Escoles d’Estiu”⁷¹. Desde alí estenderase practicamente a todo o Estado. Tomando como referencia histórica a ILE, a renovación pedagóxica catalana novecentista ou a Escola Moderna de Ferrer, agrupa o profesorado máis activo e crítico que tiña como obxectivo a transformación da escola e a sociedade na que estaba inserta⁷².

A actividade máis xenuína dos Movementos de Renovación Pedagóxica, que agrupan maioritariamente a mestres da escola pública, é a Escola de Verán, aínda que as súas iniciativas se van prolongando ó longo do curso.

70 A. Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*, op. cit., pp. 216-217.

71 Tampouco hai que esquecer o Movemento Freinet en España, que se comezou a introducir a principios dos anos trinta e tralo letargo franquista reiniciou a súa andaina nos sesenta. Vid. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, *La Escuela Moderna en España*, Madrid, Zero-CYX, 1979.

72 Remitimos ó traballo de Marta Mata, que co título “Renovación Pedagógica” foi publicado na revista *Vida Escolar*, 224, 1983, pp. 55-68.

Nunha primeira fase —finais dos sesenta ata a metade dos setenta—, na que aínda o movemento aglutina a poucos colectivos, ponse a énfase no modelo pedagóxico da escola activa e do mestre; os debates e os cursos oriéntanse cara a esa busca dos sinais de

identidade dunha escola diferente. Ó propio tempo existe unha preocupación polas cuestións relacionadas co contorno natural, social e político. Cando se aproba a Lei Xeral de Educación, as Escolas de Verán servirán de vehículo para as críticas do profesorado⁷³.

73 *Vid.* J. Carbonell, “De la Ley General de Educación a la alternativa de la Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza”, *Revista de Educación*, número extraordinario, 1992, p. 250 e ss.



Carmen BENSÓ CALVO, “A cultura práctica da escola franquista: entre a rutina e o cambio”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 107-136.

Resumo: O presente artigo analiza a práctica escolar no período franquista, unha dilatada etapa política na que os cambios sociais e económicos que se suceden van acompañados de importantes transformacións curriculares que deixan pegada ata o presente. Tales cambios afectan a todas as instancias de decisión curricular: as disposicións legais, as directrices técnicas e a práctica escolar. Non obstante, a chamada “cultura empírica” da escola, resultante da apropiación das pautas de traballo polos ensinantes directamente da práctica profesional, imporase, en parte, á “cultura científica” transmitida polas institucións docentes e as publicacións especializadas, e ata á “cultura política” marcada pola nova lexislación escolar que culminará coa promulgación da Lei Villar. O resultado será unha práctica escolar na que coexisten doses variadas de tradición e modernidade.

Palabras chave: Escola primaria. Práctica escolar. Cultura escolar. Historia da escola.

Resumen: El presente artículo analiza la práctica escolar en el período franquista, una dilatada etapa política en la que los cambios sociales y económicos que se suceden van acompañados de importantes transformaciones curriculares que dejan su huella hasta el presente. Tales cambios afectan a todas las instancias de decisión curricular: las disposiciones legales, las directrices técnicas y la práctica escolar. No obstante, la llamada “cultura empírica” de la escuela, resultante de la apropiación de las pautas de trabajo por los enseñantes directamente de la práctica profesional, se impondrá, en parte, a la “cultura científica” transmitida por las instituciones docentes y las publicaciones especializadas, e incluso a la “cultura política” marcada por la nueva legislación escolar que culminará con la promulgación de la Ley Villar. El resultado será una práctica escolar en la que coexisten dosis variadas de tradición y modernidad.

Palabras clave: Escuela primaria. Práctica escolar. Cultura escolar. Historia de la escuela.

Summary: This essay analyses the teaching practice during the Franco regime, a long political period when the social and economic changes bring about important curricular transformations still felt at present. These changes affect the process for taking curricular decisions: the legal requirements, the technical guidelines and the teaching practice. Nevertheless, the so-called “empirical culture” of the school (the result of taking the criteria for work directly from the professional practice on the part of teachers) will prevail, in part, over the “scientific culture”, passed on by the teaching institutions and the specialized publications, and even over the “political culture” marked by the new school legislation culminating in the enactment of the Villar Law. The result will be the coexistence of tradition and modernity in the teaching practice.

Key-words: Primary school. Teaching practice. School culture. History of school.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 10-01-2003.





Estudios

DESCONTAMINACIÓN DE SOLOS

*Isabel Vidal Tato**
Universidade de Santiago
de Compostela

A. INTRODUCCIÓN

A urbanización e as actividades industriais presentan un alto potencial de contaminación do solo e da auga subterránea mediante fugas, derrames e o depósito de residuos e axentes químicos, como poden ser os produtos petrolíferos, disolventes clorados, pesticidas e outros.

Esta contaminación supón unha seria ameaza para o medio e a saúde humana e os custos para eliminala poden resultar moi elevados, polo que existe unha importante necesidade de avaliar a natureza e extensión da contaminación e as súas implicacións, así como de desenvolver e implantar tecnoloxías de descontaminación eficaces e económicas.

No VI Programa de Acción da Comunidade Europea en materia do

Medio insístese na importancia de reducir o deterioro do ambiente causado polo mal uso, o esgotamento e a contaminación dos recursos naturais como o solo, a auga ou o aire. Os obxectivos fixados con respecto ó medio e á saúde consisten en “obter unha calidade de medio tal que os niveis de contaminantes antropoxénicos, incluídos os diversos tipos de radiación, non representen riscos significativos para a saúde das persoas”¹.

En canto ó uso sostible e o mantemento da calidade dos recursos híbridos, a Comunidade adoptou recentemente unha nova directiva marco da auga que estende a protección da capa freática a todas as augas e fixa un obxectivo xuridicamente vinculante de “bo estado destas augas”². Entre as accións do VI Programa encóntrase a de garantir a plena aplicación desta directiva. É de esperar,

* Profesora Titular de Enxeñería Química.

1 Comisión das Comunidades Europeas, Comunicación da Comisión ó Consello, ó Parlamento Europeo, ó Comité Económico e Social e ó Comité das Rexións sobre o Sexto Programa de Acción da Comunidade Europea en materia do Medio, Bruxelas, 24.1.2001COM (2001) 31 final 2001/0029 (COD).

2 Directiva 2000/./ CE do Parlamento Europeo e do Consello pola que se establece un marco comunitario de actuación no ámbito da política de augas.

polo tanto, que no período de vixencia do Programa (2001-2010) se potencien as accións dirixidas a paliar os problemas derivados da contaminación de augas subterráneas, como son os programas comunitarios de investigación que “poden axudar a desenvolver as tecnoloxías avanzadas, as mellores prácticas de xestión e as metodoloxías e instrumentos necesarios para apoiar a lexislación sobre a auga”.

Por outra banda, as tecnoloxías de descontaminación de acuíferos, que noutros países xa están consolidadas e foron aplicadas con éxito, son en España practicamente descoñecidas, e os estudos sobre a posibilidade da súa aplicación aínda escasean.

O presente traballo é o primeiro dunha liña de investigación na que se seguirá profundando e cubrindo moitos dos aspectos que se atopan nunha fase moi deficiente de estudo. Os principais obxectivos son os seguintes:

—Proporcionar unha visión xeral da problemática da contaminación de solos e augas subterráneas.

—Descrición xeral dalgunhas das principais tecnoloxías dispoñibles para o tratamento de augas subterráneas e solos naturais contaminados.

O enfoque convencional para a descontaminación de auga subterránea foi a extracción, tratamento en superficie e reinxección ou descarga da

auga tratada, método que se coñece como *Pump and Treat* (P&T)³. Comezou a ser utilizado a principios ou mediados da década de 1980 e aínda constitúe unha das tecnoloxías máis amplamente utilizadas. No caso dos solos falaríamos de lavado (*Soil washing*).

As tecnoloxías *in situ*, nas que a auga contaminada non se bombea á superficie, consisten en evitar o manexo de auga contaminada en superficie, o almacenamento ou eliminación de auga parcialmente tratada e a necesidade de escavar solos. Dentro destas diferéncianse os métodos que tratan o terreo situado sobre o nivel freático (*Soil cleanup technologies*) e aqueles que tratan os contaminantes baixo o dito nivel freático (*Ground water cleanup technologies*). En calquera caso, existen tecnoloxías de remediación *in situ* que tratan a auga e o solo conxuntamente, como é o caso da extracción de dobre fase (*Dual-phase Extraction, DPE*).

Os contaminantes presentes nas augas subterráneas son frecuentemente compostos orgánicos volátiles, coñecidos como VOC (*Volatile Organic Compounds*) e, dentro deste grupo, a contaminación atópase asociada comunmente ó derrame de produtos petrolíferos procedentes de vertidos accidentais ou fugas en tanques subterráneos de almacenamento en gasoli-neiras e outras instalacións.

³ Anque non é do gusto da autora, mantéñense as denominacións orixinais das tecnoloxías en lingua inglesa por seren desenvolvidas principalmente nos Estados Unidos. Aínda coñecendo a falta de corrección desta nomenclatura o seu uso é indispensable na profesión do enxeñeiro.

B. CONCEPTOS BÁSICOS

Descríbense a seguir unha serie de conceptos básicos para o estudo da contaminación subterránea e as tecnoloxías destinadas ó seu tratamento.

O solo e as rochas constitúen o medio poroso polo que circula a auga subterránea baixo a acción de diversas forzas; está formado por un agregado de partículas minerais que deixan entre elas ocos, poros ou intersticios que poden estar cheos de auga, gases, partículas orgánicas ou minerais de menor tamaño. A porosidade defínese como o cociente entre o volume de ocos e o volume de sólidos existentes nun volume dado de medio poroso. Se a porosidade depende do tamaño e distribución dos grans da rocha coñécese como porosidade primaria, mentres que a porosidade secundaria é a producida por fenómenos tales como a disolución do cemento ou matriz, disolución a grande escala de poros e fisuras en rochas solubles, ou controladas estruturalmente pola fracturación, como é o caso máis frecuente de rochas como os granitos, gneises, etc.

A porosidade xoga un importante papel na aptitude dun medio para a transmisión da auga, aptitude que se expresa pola conductividade hidráulica (K) (tamén denominada coeficiente de permeabilidade) e que constitúe o principal parámetro que caracteriza as propiedades hídricas dos materiais xeolóxicos. A relación entre a porosidade e a conductividade hidráulica

non é simple, xa que existen moitos factores concorrentes.

O medio subterráneo adoita presentar dúas zonas claras en canto ó estado de saturación na auga de poros e fisuras:

—Zona de vao ou non saturada: zona máis superficial, na que a auga só enche parcialmente poros e fisuras e se despraza pola acción da gravidade.

—Zona saturada: zona máis profunda, na que todos os poros están cheos de auga. Se deixa transmitir a auga con certa facilidade denomínase acuífero.

A zona non saturada presenta á súa vez tres subdivisións en función do estado no que se encontra a auga. Na zona solo-auga, que se estende desde a superficie do terreo e a profundidade máxima ata a que penetran as raíces das plantas (uns decímetros), o contido de humidade varía en función das fluctuacións de temperatura e da presión do vapor, causadas polas variacións de temperatura do aire e do solo. Por baixo, cunha espesura variable, esténdese a zona de vao intermedia, que termina onde comeza a zona capilar, na que a auga satura os poros e ascende pola capilaridade desde o nivel freático. O nivel freático é unha superficie teórica que delimita as zonas saturada e non saturada do solo, e que se determina de maneira aproximada polo nivel da superficie da auga no interior dos poros que penetran baixo a zona saturada. Esta limita en profundidade cunha zona

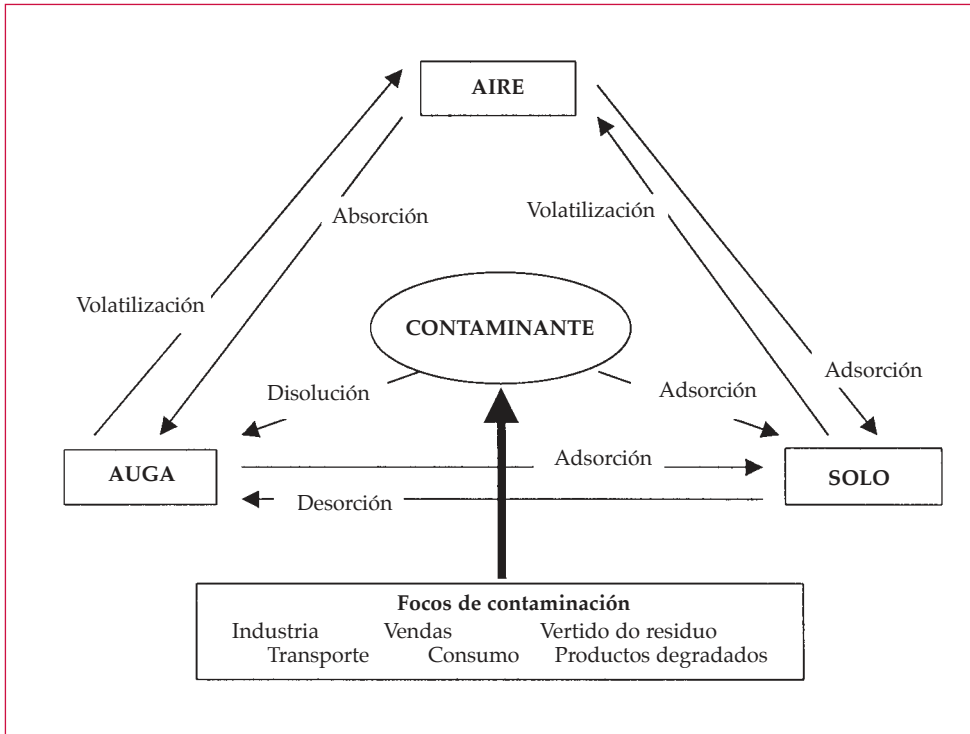


Figura 1. Movemento de contaminantes no medio.

onde a compactación do terreo fai que a auga non poida emigrar.

Os aquíferos clasifícanse, de forma xeral, en aquíferos non confinados, nos que a parte superior da zona saturada se atopa a presión atmosférica, e aquíferos confinados, nos que unha capa xeolóxica pouco permeable impide o fluxo cara a arriba e a presión na parte superior do aquífero excede a presión atmosférica.

Os contaminantes que penetran na zona non saturada moveranse lentamente. Unha vez que a contaminación

subterránea acada o aquífero, esténdese por el en forma de penacho ou pluma de contaminación, na dirección do fluxo da auga. A natureza da migración dos contaminantes e, polo tanto, a forma e velocidade da pluma, dependen de varios fenómenos que favorecen o transporte (advección, dispersión, gradientes de viscosidade ou densidade...) e doutros que contribúen a retardalo (adsorción, precipitación e transformación). As características dos contaminantes que determinan en qué medida influirá cada un dos procesos son, entre outras, a súa densidade,

solubilidad, capacidade de adsorción, biodegradación e presión de vapor.

C. CONTAMINANTES E SOLUBILIDADE EN AUGA

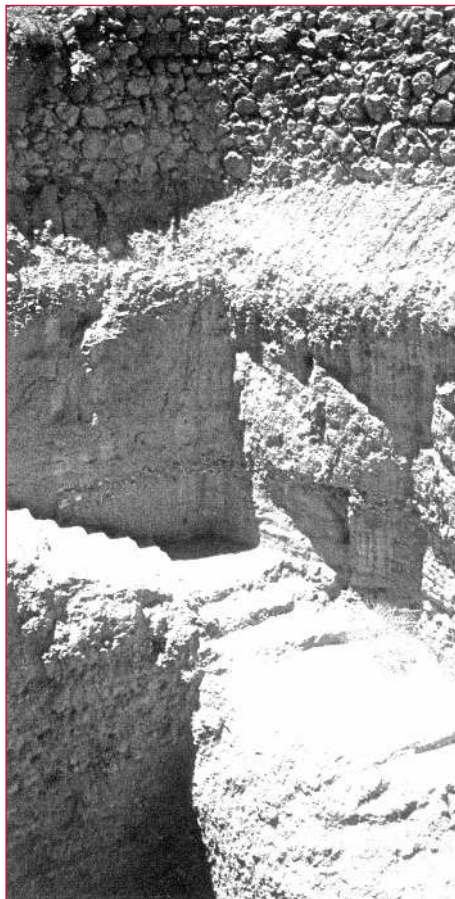
Pódese establecer a seguinte clasificación dos contaminantes en función do seu grao de miscibilidade na auga:

CONTAMINANTES PARCIALMENTE
MISCIBLES NA AUGA

Distinguiranse neste apartado dous casos en función da densidade dos contaminantes respecto á da auga:

1. *Contaminantes máis densos cá auga.* Trátase de contaminantes que tenden a fluír verticalmente en sentido descendente cara ó fondo do acuífero, ata se estancar sobre a unidade confinada inmediatamente inferior á zona saturada. Unha vez no fondo, o movemento da pluma contaminante está condicionado en gran medida pola topografía da unidade confinada baixo o acuífero, de tal modo que a dirección do fluxo dos contaminantes non coincide necesariamente coa da auga subterránea.

Debido ós fenómenos de dispersión e solubilización, os contaminantes que constitúen os bordes da pluma densa contribuirán ó sistema de fluxo local da auga subterránea. Deste xeito formaranse dúas áreas de contaminación: a pluma principal de fluído denso e unha área adxacente de auga subterránea contaminada, como resultado da dispersión e solubilización



Desde sempre a Humanidade aproveitou as augas subterráneas. Na imaxe, escaleiras de acceso a un pozo na organización urbana de Hazor, tamén coñecida como Fortaleza de Salomón.

das porcións de fluído situadas na zona perimétrica da pluma densa.

É necesario establecer os límites da área contaminada, tanto da pluma como da auga subterránea. Para localizar totalmente a pluma é necesario

un coñecemento detallado da situación da superficie superior da primeira zona confinada (ou capa con menor conductividade hidráulica), para o que se fai necesaria a instalación de pozos de monitorización con intervalos apantallados que abrangan toda a espesura do acuífero. En canto á porción de fluído que permanece disolta na auga subterránea, esta pasará a formar parte do sistema de fluxo da auga, pero nun período de tempo máis longo que no caso de se tratar de fluídos moi miscibles, xa que o fenómeno de solubilización será máis lento que neses casos.

2. *Contaminantes menos densos cá auga.* No caso dos contaminantes cunha densidade menor cá da auga e parcialmente miscibles nela, a maior zona de contaminación ten lugar na parte superior da zona saturada e a migración da pluma está controlada pola forma do nivel freático. Como resultado da dispersión e solubilización, os contaminantes contribuirán ó fluxo de auga subterránea e a pluma disiparase gradualmente ata unha distancia potencialmente elevada. Debido a isto, e ó feito de que a compoñente do fluxo vertical non inflúe de maneira significativa, os puntos de monitorización concentraranse na parte superior do acuífero.

CONTAMINANTES PRACTICAMENTE INMISCIBLES NA AUGA

Neste apartado abórdase o caso daqueles contaminantes que, independentemente da súa densidade, presen-

tan unha solubilidade moi baixa e que, polo tanto, acadan o límite de saturación con pequenas cantidades de vertido contaminante. Trátase dunha situación na que o corpo principal do fluído permanecerá sobre o nivel freático. Por outra parte, as fraccións máis solubles do fluído dispersaranse cara ó acuífero, chegando á auga subterránea e movéndose na mesma dirección de fluxo ca esta.

D. CONTAMINANTES LÍQUIDOS EN FASE NON ACUOSA

Os líquidos en fase non acuosa (*Non-aqueous phase liquids*, NAPL) son substancias orgánicas caracterizadas pola súa baixa solubilidade na auga (inmiscibilidade). Trátase de fases contaminantes presentes no subsolo e que se clasifican en función da súa densidade:

LÍQUIDOS LIXEIROS EN FASE NON ACUOSA (*LIGHT NON-AQUEOUS PHASE LIQUIDS*, LNAPL)

Son os derivados do petróleo con densidade menor cá da auga. Aparecen no subsolo como consecuencia de vertidos de mesturas que poden conter diferentes proporcións de varias clases de compoñentes, nas que se inclúen compostos tales como fraccións aromáticas volátiles (benceno, tolueno, etilbenceno e xileno, BTEX), alcanos de cadea curta e cadea longa, así como outros aditivos como o metil-terbutil éter (MTBE). Como exemplos destas mesturas cabe citar a gasolina, o diesel, o queroseno e os distintos tipos

de fueles. Todos eles son adsorbidos polos solos e permanecen separados en tres fases: libre, vapor e disolta (en moi pequena proporción). Mediante un mecanismo de infiltración acadan a zona saturada e dispóñense en forma de capa flotante sobre o nivel freático.

LÍQUIDOS DENSOS EN FASE NON ACUOSA (*DENSE NON-AQUEOUS PHASE LIQUIDS*, DNAPL)

Constituídos por compostos que teñen unha densidade maior cá da auga e corresponden a compostos máis pesados. Inclúense nestes os disolventes clorados, tales como o cloruro de metileno, cloroformo, tricloroetileno (TCE), freóns, etc. Ó igual cós LNAPL, permanecen no solo separados en tres fases, sen embargo, ó chegar á zona saturada, debido á súa elevada densidade, migran ata o fondo do acuífero, incluso ata o límite coa zona impermeable inferior. No acuífero non se moven no sentido do fluxo da auga subterránea, senón que, como xa se apuntou con anterioridade, o seu movemento verase influído pola unidade topográfica inmediatamente inferior ó acuífero.

E TECNOLOXÍAS DE REMEDIACIÓN

Ata a data, o maior desenvolvemento das tecnoloxías de descontaminación prodúcese no tratamento de combustibles derivados do petróleo que difunden a través do solo e do acuífero (gasolina, diesel e combustibles de motor a reacción, *jet fuel*) e, en

menor medida, de disolventes clorados. En función da estratexia adoptada para o tratamento da contaminación, as tecnoloxías de remediación—non térmicas (estas, pola súa amplitude, merecen un tratamento diferenciado)— para a descontaminación de solos e acuíferos contaminados poden dividirse nas seguintes categorías:

1. Tecnoloxías de solidificación e estabilización.
2. Procesos de reacción.
3. Técnicas de separación, mobilización e extracción.

Trátase de tecnoloxías de tratamento *in situ* e *ex situ* de emprazamentos contaminados, dirixidas á diminución tanto da mobilidade como da toxicidade dos contaminantes mediante a redución da solubilidade, volatilidade e permeabilidade media destes. Dentro das súas aplicacións *in situ* encóntrase o tratamento de solos pouco profundos. No que se refire ó tratamento *ex situ*, aplícase en solos con contaminación complexa. Neste último caso, a reutilización do solo dependerá dos niveis de contaminación residual así como do uso ó que se destine, e nalgún caso serán devoltos ó lugar de orixe e inmovilizados mediante capas protectoras para o seu posterior uso como emprazamento de naves de almacenamento, industriais, etc.

As tecnoloxías de estabilización e solidificación desenvolvéronse para o tratamento de solos contaminados con

substancias pouco volátiles ou solubles. Existen distintas variedades:

1. Inertización (*Asphalt batching*): consiste na encapsulación do solo contaminado nunha matriz asfáltica. Nos casos nos que haxa compoñentes orgánicos volátiles presentes no solo, estes serán paralelamente volatilizados durante o proceso e tratados nun sistema de tratamento de gases (sistema *off-gas*).

2. Bioestabilización: tratamento microbiolóxico *ex situ* que conduce á rápida degradación dos compostos máis volátiles, así como das fraccións solubles das mesturas contaminantes presentes no solo. O resultado destes tratamentos é un residuo biodegradable que se difunde en menor medida cós compostos presentes inicialmente no solo.

3. Vitrificación: mestura do solo contaminado cos materiais necesarios para a formación dunha matriz cristalina. Trátase dun proceso que se pode levar a cabo no mesmo lugar (vitrificación *in situ*) ou ben nunha unidade de tratamento externa (vitrificación *ex situ*). Para que ocorra, nun principio sométese o solo a temperaturas extremadamente altas, co que se produce a volatilización dos compoñentes orgánicos presentes e, posteriormente, sométese a un proceso de arrefriamento tralo cal os metais non volátiles e os compostos radioactivos pasan a formar parte do bloque cristalino resultante. É unha técnica cara debido ós elevados requirimentos enerxéticos.

4. Axentes puzolánicos: a adición destes axentes, por exemplo o cemento, fomentan a formación de enlaces químicos entre as partículas do solo e poden formar enlaces con contaminantes inorgánicos, de tal modo que diminúe a permeabilidade do solo impedindo o acceso dos contaminantes á matriz sólida.

5. Adición de cal vivo: é un método utilizado para a estabilización; consiste en provocar unha diminución da permeabilidade dos solos mediante o recheo dos espazos de poro intersticiais e a formación de enlaces débiles entre as partículas do solo. Pódense engadir simultaneamente cantidades variables de auga e cemento como endurecedor e á vez catalizador das reaccións puzolánicas e de hidratación.

Mención especial merecen os métodos de contención ou barreiras, deseñados para prever o movemento dos contaminantes fóra da zona contaminada mediante a creación de barreiras físicas ou hidráulicas. Esta tecnoloxía aplícase a solos de baixa permeabilidade, tanto arxilosos como estratificados. A súa aplicabilidade esténdese a solos artificiais compostos por capas xeotéxtiles. Existen sistemas innovadores que consisten na combinación de procesos reactivos con métodos físicos de contención. Estes sistemas denomínanse barreiras reactivas e son tratamentos *in situ* que consisten na combinación da instalación de barreiras de contención (unidades permanentes ou semipermanentes) e a

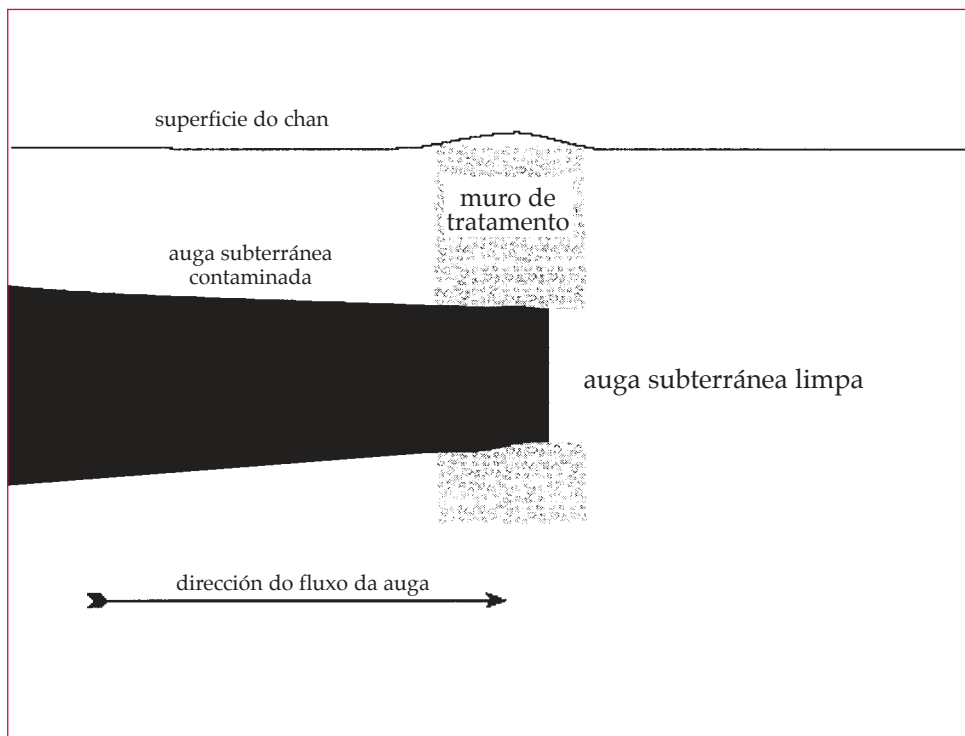


Figura 2. Esquema básico do funcionamento das barreiras reactivas para a remediación de solos e acuíferos contaminados.

canalización do fluxo de pluma contaminante cara á dita barreira. Son barreiras permeables (contéñen pequenos espazos que permiten o fluxo de auga subterránea ó seu través), e a recuperación dos contaminantes nelas ten lugar mediante procesos físicos, ou ben químicos e biolóxicos como a precipitación, adsorción, fixación, oxidación/reducción e degradación.

Co fin de evitar que a pluma contaminante migre ó outro lado da barreira, pódense engadir axentes como os catalizadores metálicos,

nutrientes ou osíxeno. As reaccións que teñen lugar nestes sistemas dependerán de parámetros como o pH, potencial redox, concentracións e velocidades de reacción. Por iso, unha aplicación con éxito require unha caracterización dos contaminantes presentes, do réxime de fluxo de auga subterránea e da xeoloxía do subsolo.

Nas *tecnoloxías de reacción* inclúense os procesos de reacción, tanto químicos como biolóxicos, e trátase de procesos utilizados para a destrución ou transformación da estrutura

química dos contaminantes, converténdolos en substancias inocuas ou, alomenos, menos perigosas cós produtos iniciais. Estas tecnoloxías poden ser utilizadas na descontaminación *in situ* ou *ex situ*. A aplicación *in situ* non require a escavación ou extracción do material xeolóxico ou da auga contaminada, mentres que para a aplicación *ex situ*, a auga, o solo, ou ambos, son extraídos e descontaminados en superficie, xa sexa no propio emprazamento (*on site*) ou fóra del (*off site*).

Nos procesos con reacción biolóxica, coñecidos xeralmente como biorremediación, utilízanse microorganismos para provocar as reaccións de transformación dos contaminantes, que atopan nos nutrientes presentes no solo a fonte de carbón e enerxía necesaria para o seu crecemento (tamén se poden engadir nutrientes para favorecer o proceso). As técnicas de biorremediación son amplamente aplicables para o control e remediación de hidrocarburos procedentes do petróleo. Non obstante, a capacidade de biodegradación dos distintos derivados varía, e é menor no caso dos hidrocarburos máis pesados. As velocidades de biodegradación naturais dos hidrocarburos poden verse intensificadas cando se lle subministra á zona contaminada a substancia que limita o crecemento microbiano, feito que constitúe a base dos procesos de biorremediación.

En canto ós procesos de reacción química, estes usáronse con menor

frecuencia cós biolóxicos. Dentro destas tecnoloxías de destrución ou transformación poderíanse incluír tamén os métodos de tratamento térmico, xa que consisten na aplicación de calor sobre o terreo para provocar a alteración da estrutura química dos produtos contaminantes presentes no medio. Sen embargo, e polas súas características específicas, merecen un tratamento á parte que se deixará fóra deste traballo.

As técnicas de separación, mobilización e extracción baséanse en procesos deseñados para a separación dos contaminantes dos materiais xeolóxicos no solo (zona non saturada) e no acuifero (solo saturado con auga, situado baixo o nivel freático). A continuación enuméranse algunhas destas tecnoloxías de separación, mobilización e extracción que se explican de xeito detallado máis adiante.

1. Extracción de vapores do solo (*Soil vapor extraction*).
2. Aspersión de aire (*Air sparging*).
3. Lavado de solo (*Soil flushing*).
4. Extracción en fase múltiple (MPE, *Multi-phase extraction*).

Estas técnicas de separación, mobilización e extracción poden combinarse entre si co fin de incrementar os obxectivos de descontaminación. Así, por exemplo, ó combinar a tecnoloxía de aspersión de aire cos sistemas de extracción de vapores do solo (SVE), aplicados no tratamento de

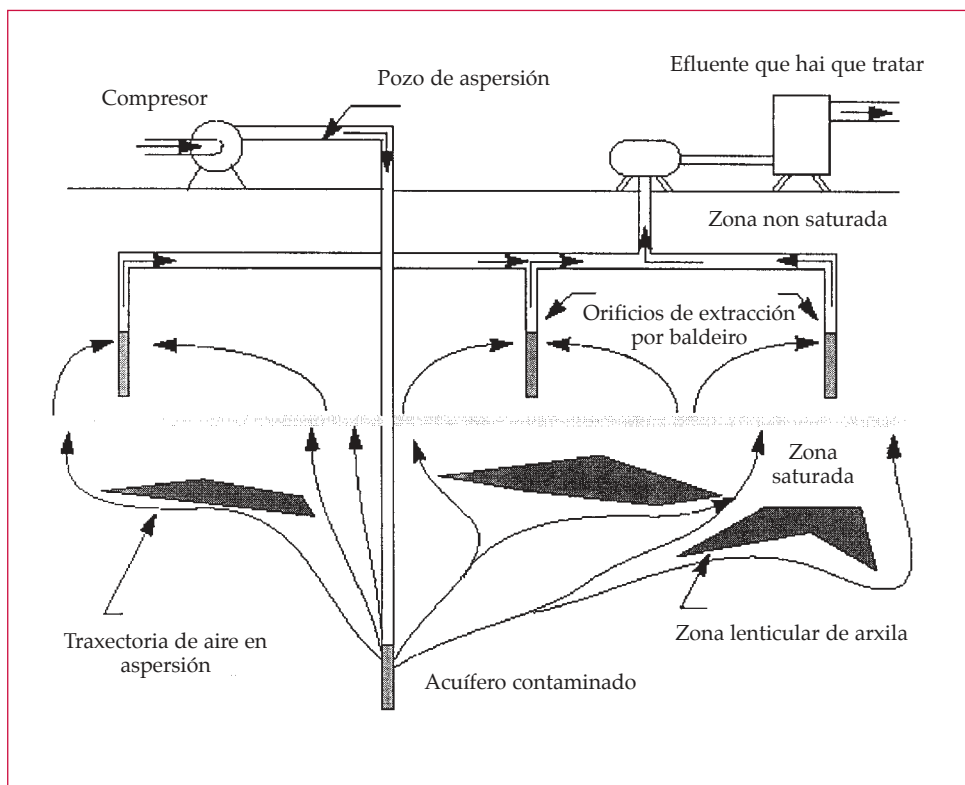


Figura 3. Esquema dun sistema de construción dos pozos de extracción utilizados na descontaminación coa tecnoloxía de extracción de dobre fase.

solos exclusivamente, pódese proceder á remediación simultánea das zonas non saturada e saturada do subsolo.

1. EXTRACCIÓN DE VAPORES DO SOLO

A extracción de vapores do solo (*Soil vapor extraction, SVE*) é unha tecnoloxía de remediación *in situ* que reduce as concentracións dos constitúentes volátiles dos produtos petrolí-

feros adsorbidos nos solos da zona non saturada. Para iso, aplícase un baldeiro na matriz do solo que crea un gradiente de presión negativo que provoca a volatilización dos contaminantes presentes (en fase líquida) e o conseqüente movemento dos vapores obtidos cara ós pozos de extracción. Os vapores extraídos, contaminados cos compoñentes presentes na matriz do solo, son tratados posteriormente e descargados na atmosfera. Estes vapores conteñen,

ademais dos contaminantes condensados, trazas de auga subterránea e partículas do solo. Por esta razón, e co fin de minimizar os danos que poden causar nos equipos de bombeo e aumentar a efectividade do sistema de tratamento, os vapores extraídos faranse pasar por un sistema de separación de condensados e un filtro de partículas. Demostrouse que esta tecnoloxía é efectiva na redución da concentración de compoñentes orgánicos volátiles (VOC) e en certos compoñentes orgánicos semivolátiles (SVOC), os cales se atopan presentes en produtos petrolíferos en tanques de almacenamento. O maior grao de efectividade desta tecnoloxía acádase cando se emprega cos produtos petrolíferos máis lixeiros, como a gasolina. O éxito da aplicación da extracción de vapores do solo será nulo no caso de que no solo estean presentes contaminantes non volátiles, como aceites lubricantes.

Como vantaxes xerais desta tecnoloxía pódense destacar as seguintes: fácil instalación, curtos períodos de tratamento (de 6 meses a 2 anos), custo razoable e a posibilidade de combinación con outras tecnoloxías de remediación de augas subterráneas.

2. ASPERSIÓN DE AIRE

A aspersion de aire (*Air Sparging*) é unha tecnoloxía de descontaminación que permite eliminar substancias contaminantes (compostos orgánicos volátiles e algúns semivolátiles) do solo e auga subterránea situados por debaixo do nivel freático. A aspersion

de aire consiste na introducción de aire a presión na zona saturada, de forma que a medida que ascende cara ó nivel freático dá lugar a un proceso de desorción e arrastre (*stripping*) dos compostos máis volátiles disoltos na auga, ó mesmo tempo que contribúe á volatilización dos contaminantes adsorbidos no solo da zona saturada e na franxa capilar. Por outra banda, este proceso ten a vantaxe de aumentar a concentración de osíxeno no subsolo e así contribuír a acelerar a biorremediación, é dicir, a transformación dalgúns contaminantes en substancias inocuas por parte da flora natural do solo e da auga subterránea. Se os contaminantes non son susceptibles de sufrir biodegradación en condicións aerobias, os vapores xerados durante a aspersion de aire poden ser recollidos na zona non saturada do solo coa axuda dun sistema de baldeiro.

3. LAVADO DO SOLO (*WASHING* OU *FLUSHING*)

Debido a que unha cantidade significativa de hidrocarburos pode quedar retida na matriz sólida como residuo (fase non acuosa, NAPL), pódense utilizar tensioactivos ou disolventes para a súa recuperación. Estes axentes separadores permiten diminuír a tensión interfacial de NAPL e desorber os hidrocarburos do solo. Así, fórzase o paso destes a través da matriz do solo (mediante inxección —*flushing*—) e a súa extracción. A posterior coalescencia das partículas de contaminante arrastradas permite a súa separación

do aditivo nas unidades situadas na superficie do terreo tratado.

A tecnoloxía consistente na escavación, tratamento e posterior procesado do solo acostúmase a denominar *Washing*. Nalgunhas técnicas de lavado, o solo é procesado en función do tamaño das partículas que contén para concentrar os hidrocarburos nas fraccións máis finas, co fin de minimizar a cantidade de disolvente requirida.

Outros sistemas de lavado do solo consisten na adición do disolvente (auga ou outros) directamente sobre o solo seguida de axitación e, posteriormente, procédese a unha separación de auga, solo e fase NAPL. Aínda que pode ser utilizada comercialmente para o tratamento de solos contaminados con derivados do petróleo, non se trata dunha técnica comunmente usada para a recuperación dos produtos máis lixeiros e volátiles, como son a gasolina e os combustibles de motor a reacción, xa que, para a recuperación deste tipo de produtos, a volatilización é máis efectiva economicamente.

En canto ó tipo de solo, a pesar de que o lavado se utiliza para o tratamento dun amplo rango, ten unha limitada aplicabilidade no caso de solos con altos contidos en arxila, provocada polos problemas que presenta a separación das partículas arxilosas máis finas. Un aspecto que debe terse

en conta á hora de pór en marcha un proxecto de descontaminación con esta tecnoloxía é a elección dos aditivos que se utilizarán durante o proceso co fin de incrementar a mobilidade e solubilidade dos contaminantes presentes. Esta solución pode consistir nunha ou varias das citadas a continuación: auga, ácidos ou bases, oxidantes, disolventes e tensioactivos e cosolventes.

4. A EXTRACCIÓN DE FASE MÚLTIPLE (*MULTI-PHASE EXTRACTION*, MPE).

Consiste na recuperación simultánea de vapores do solo e a auga subterránea a través dun único pozo mediante a aplicación dun elevado baldeiro. Trátase dunha tecnoloxía que combina a eliminación de auga coa extracción de vapores, e aplícase ás formacións de menor permeabilidade co fin de minimizar a cantidade de auga que é necesario recuperar ou tratar. A novidade da extracción de fase múltiple fronte á extracción de vapores do solo é que extrae, de forma simultánea, os vapores do solo situado sobre o nivel freático e a auga subterránea contida no acuífero, ben mediante a aplicación dun baldeiro elevado, ben mediante a instalación dunha bomba mergullada no pozo. Desta forma, aumenta o volume da zona non saturada que se trata e amplíase a zona de influencia da extracción de vapores do solo⁴.

⁴ Neste traballo resúmese o contido de dous amplos proxectos desenvolvidos polas miñas discípulas Marta Iglesias e Sílvia Fernández. Os proxectos mencionados recibiron, na súa avaliación, a cualificación máxima.

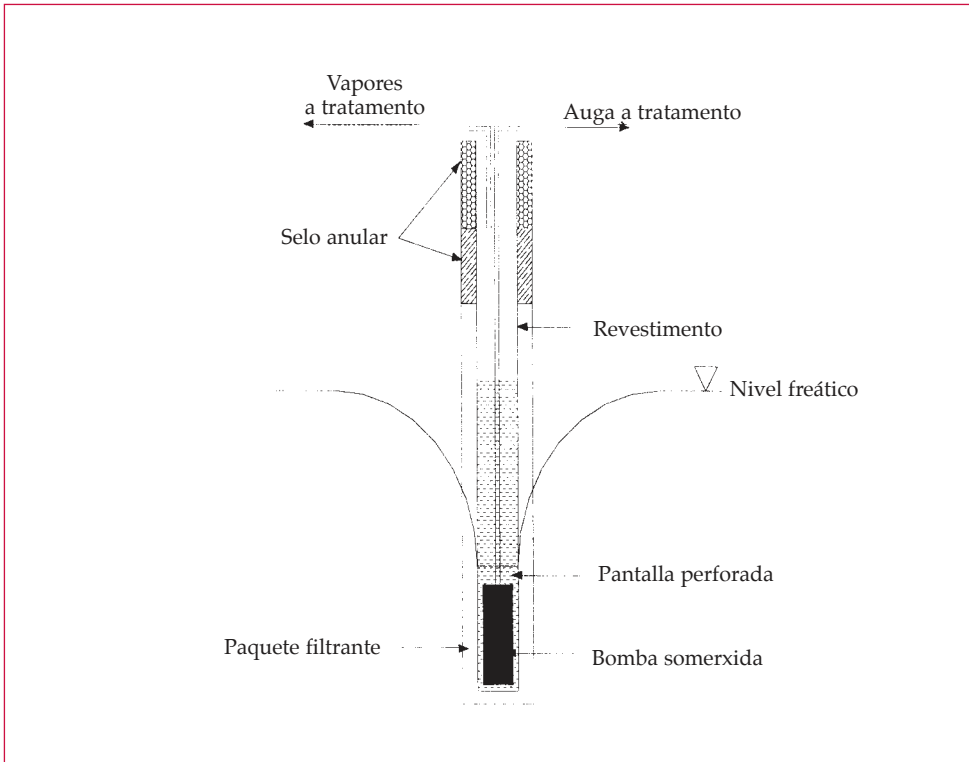


Figura 4. Esquema detallado da construción dos pozos de extracción utilizados na descontaminación coa tecnoloxía de extracción de dobre fase.

CONCLUSIÓN

A urbanización e as actividades industriais presentan un alto potencial de contaminación do solo e da auga subterránea e isto supón unha seria ameaza para o medio e a saúde humana. Así mesmo, os custos da súa descontaminación poden resultar moi elevados, polo que existe unha importante necesidade de avaliación da natureza e extensión da contaminación e as súas implicacións.

Dentro das tecnoloxías de descontaminación diferéncianse os métodos que tratan o terreo situado sobre o nivel freático (*Soil cleanup technologies*) e aqueles que tratan os contaminantes baixo o nivel freático (*Ground water cleanup technologies*). No que se refire ós contaminantes, estes pódense atopar solubilizados en auga, adsorbidos no solo ou formando bolsas (o que se coñece como fase libre).

As tecnoloxías de remediación non térmicas para a descontaminación

de solos e acuíferos contaminados pódense dividir nas seguintes categorías: Tecnoloxías de solidificación e estabilización, procesos de reacción e técnicas de separación, mobilización e extracción.

No VI Programa de Acción da Comunidade Europea en materia do Medio insístese na importancia de reducir o deterioro do medio causado polo mal uso, o esgotamento e a contaminación dos recursos naturais como o solo, a auga ou o aire. Neste marco é necesario seguir potenciando o desenvolvemento de tecnoloxías máis económicas e eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

- Allmon, W. E., *et al.*, *Groundwater Circulating Well Technology Assessment*, Washington DC, Naval Research Laboratory, 1999.
- Boulding, J. R., *Practical Handbook of Soil, Vadose Zone and Groundwater Contamination*, New York, Lewis Publishers, 1995.
- Brown, R. A., R. J. Hicks e P. M. Hicks, *Use of Air Sparging for In Situ Bioremediation*, Ann Arbor, Michigan, Lewis Publishers, 1994.
- Cohen, R. M., *et al.*, *Design Guidelines for Conventional Pump-and-Treat Systems. Ground Water Issue*, Washington DC, Office of Research and Development & Office of Solid Waste and Emergency Response, United States Environmental Protection Agency, 1997.
- Do, D. D., *Adsorption Analysis: Equilibria and Kinetics*, Londres, Imperial College Press, 1998.
- Hein, G., *et al.*, *Field-Scale Model for Air Sparging Performance Assessment and Design*, Houghton, Michigan Technological University, 1996.
- Leeson, A., *et al.*, *Air Sparging Design Paradigm. Draft*, Columbus (Ohio), Batelle, 1999.
- López Vera, F., *Contaminación de las aguas subterráneas*, Madrid, MOPU, Centro de Publicaciones, 1990.
- Miller, R. R., e D. S. Roote, *Technology Overview Report. Air Sparging*, Pittsburgh, Ground-Water Remediation Technologies Analysis Center, 1996.
- *Technology Overview Report. Inwell Vapor Stripping*, Pittsburgh, Ground-Water Remediation Technologies Analysis Center, 1997.
- National Research Council, *State of the practice of Ground Water and Soil Remediation, Innovations in Ground Water and Soil Cleanup*, Washington DC, National Academy Press, 1997.
- Nielsen, D. M., *Practical Handbook of Ground-Water Monitoring*, Lewis Publishers, 1991.

- Puy, J., *Procedimientos de sondeo*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Junta de Energía Nuclear, 1981.
- Suthersan, S. S., *In situ air sparging. In situ treatment technology*, Boca Raton (Florida), Lewis Publishers, 1996.
- Thibodeaux, L. J., *Chemodynamics*, New York, John Wiley and Sons, 1979.
- US EPA, *Ground Water and Wellhead Protection*, Office of Research and Development, Washington DC, United States Environmental Protection Agency, 1994.
- _____, *Handbook of Suggested Practices for the Design and Installation of Ground-Water Monitoring Wells*, 1991.
- _____, *Innovative Technology Evaluation Report. Subsurface Volatilization and Ventilation System (SVVS)*, National Risk Management Research Laboratory, Office of Research and Development, Cincinnati, United States Environmental Protection Agency, 1995.
- Wessenlingh, J. A., e R. Krishna, *Mass Transfer in Multicomponent Mixtures*, Delft, Delft University Press, 2000.



Isabel VIDAL TATO, "Descontaminación de solos", *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 139-155.

Resumo: Este sucinto informe tecnolóxico é unha revisión xeral da información recollida sobre a tecnoloxía de descontaminación de solos e acuíferos. Inclúese unha introducción sobre os principios e técnicas xerais, información sobre parámetros e contaminantes dos terreos e un repaso do emprego xeral das mencionadas tecnoloxías. A bibliografía citada contén información adicional.

Palabras chave: Solo. Acuífero. Descontaminación. Aspersión. Extracción. NAPL. DNAPL. VOC.

Resumen: Este sucinto informe tecnolóxico es una revisión general de la información recogida sobre la tecnología de descontaminación de suelos y acuíferos. Se incluye una introducción sobre los principios y técnicas generales, información sobre parámetros y contaminantes de los terrenos y un repaso del empleo general de las mencionadas tecnologías. La bibliografía citada contiene información adicional.

Palabras clave: Suelo. Acuífero. Descontaminación. Aspersión. Extracción. NAPL. DNAPL. VOC.

Summary: This technology summary report is an overview of information collected on soil and groundwater remediation technology. An introduction to the general principles and techniques, information about site-related parameters and contaminants, and an overview about the general applicability of the cited technologies are included. Cited literature contains additional information.

Key-words: Soil. Groundwater. Remediation. Sparging. Extraction. NAPL. DNAPL. VOC.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 31-10-2002.



¿CHEGOU A TRANSVERSALIDADE ÁS AULAS? UNHA REFLEXIÓN SOBRE O TRATAMENTO DOSTEMASTRANSVERSAIS NA PRÁCTICA COTIÁ DAS NOSAS ESCOLAS

M. Teresa Sánchez Castaño*
Universidade de Santiago
de Compostela

1. A NOVIDADE DOSTEMASTRANSVERSAIS

A Reforma Educativa incorporaba, como unha das súas novidades substanciais, a transversalización dunha serie de contidos que se consideraban fundamentais para a educación integral dos nosos nenos. Trábase, por unha banda, de manter nos currículos educativos aquelas disciplinas que podemos considerar clásicas ou tradicionais, e, á vez, introducir unha serie de contidos que a cultura actual facía necesarios para unha aprendizaxe funcional e para a vida dos alumnos (Busquets *et al.*, 1993; Álvarez *et al.*, 2000). É o caso da Educación para a Saúde, a Educación para a Paz, a Educación Vial ou a Educación para a Igualdade de Oportunidades, entre outros. Pero, por outra banda, e dado que xa eran temas que con diferente tratamento se traballaban nas escolas (Sánchez,

1996), o orixinal da actual lexislación educativa radicaba na maneira de abordalos:

La opción ministerial que se tomou para introducir la Educación para la Salud en el currículo de la Reforma educativa fue la de considerarla como un tema o enseñanza transversal. El concepto de este término, acuñado en otros sistemas educativos europeos, se refiere a un conjunto de contenidos, muy desarrollados en los últimos años, que son de gran relevancia social y de gran contenido actitudinal, que no pertenecen al constructo de una sola disciplina y que precisan para su tratamiento de la aportación de varias disciplinas. En consecuencia, deben impregnar todas las áreas curriculares. No se trata, por lo tanto, de añadir muchos más temas a los ya existentes, sino de impregnar, siempre que sea posible, nuestras unidades didácticas de contenido saludable (Nieda, 1993, p. 13).

Este fragmento, referido en concreto á Educación para a Saúde, é

* Profesora Titular de Psicología Evolutiva e da Educación.

válido para calquera dos outros que desde a implantación da LOXSE foron considerados como temas ou liñas transversais do currículo. Trátase, en definitiva, de que todas as áreas de coñecemento e disciplinas educativas incorporasen esta problemática, nos tres tipos de contidos ós que a Reforma se refería (conceptuais, procedimentais e actitudinais), ó que facer cotián das aulas. Aparecerían, en consecuencia, recollidas nos obxectivos xerais das etapas de Educación Infantil, Primaria e Secundaria Obligatoria, polo que deberían ser unha tarefa de todo o equipo docente dun centro educativo e obxectivo do Proxecto de Centro. Dada a estrutura organizativa destas etapas educativas, os temas transversais adquirirían un sentido interdisciplinario e globalizador en Infantil e Primaria, etapas nas que o mestre é considerado un especialista na acción educativa, mentres que na Secundaria, por presentar unha estrutura de departamentos e seminarios, se esixirá un esforzo de coordinación máis grande entre todos os implicados, coa finalidade de evitar que queden relegados a unha parte de determinadas disciplinas.

Este novo xeito de traballo que implicaban as transversais, seguía, en canto á metodoloxía, principios semellantes ós que sustentaban toda a proposta educativa da Reforma: considerar os coñecementos previos do alumnado, contar coas súas experiencias, promover aprendizaxes significativas, partir do seu nivel evolutivo,

xerar aprendizaxes funcionais e, sobre todo, conectar o saber académico co cotián; pretendíase, en definitiva, educar para a vida (González Carvajal, 1994). Unha educación para a vida que necesariamente tiña que se ver contemplada nos diferentes niveis de concreción curricular, xa que, partindo das orientacións xerais recollidas nos DCB, tanto no Proxecto Educativo de Centro coma no Proxecto Curricular de Etapa e no labor de aula, deberán recollerse aquelas decisións consensuadas pola comunidade educativa para facer viable a posta en práctica destes temas (MEC, 1993).

Así, cando no Proxecto Educativo se enumeran e definen as notas de identidade dun centro, se formulan os seus obxectivos xerais e se fai constar a estrutura organizativa da institución, non pode eludirse a presenza dos temas transversais. De feito, a formulación do PEC non deixa de ser a formulación do proxecto de persoa e de sociedade que se quere acadar. Por iso, é necesario que neste nivel de concreción curricular se vexan reflectidas todas aquelas decisións sobre o que cada centro é, e o que cada centro quere ser: un espacio saudable, non discriminatorio, pacífico, respectuoso co medio... Para acadalo, o Consello Escolar, órgano encargado da súa elaboración, debe contemplar aspectos como o contexto no que está inmerso, as súas características e problemática particular, os seus trazos definitorios e distintivos con respecto doutros centros; formular determinados obxectivos e finalidades



Co traballo en equipo pódenselles inculcar ós alumnos as actitudes de respecto e solidariedade. Foto de *La Voz de Galicia*, 5-11-2001.

educativas dándolles prioridade e secuenciándoas de acordo coas decisións tomadas conxuntamente. Non está a ser esta unha tarefa doada, tanto pola falta de preparación e incluso de motivación dos implicados como polo funcionamento e estrutura do sistema educativo, pero non ha de ser unha misión imposible. Así, por exemplo, Yus (1996) refírese a enfoques deductivos ou inductivos, segundo se tomen como referencia os documentos normativos existentes ou as experiencias e contribucións dos integrantes do centro educativo.

Se da concreción dos temas transversais no Proxecto Curricular de Centro estamos a falar, corresponderalle agora ó equipo docente traducir

esas grandes intencións educativas formuladas no PEC pola comunidade, en mecanismos que permitan o seu desenvolvemento no centro. Debe ser, en consecuencia, coherente cos principios e concepcións que se recollen no Proxecto Educativo e nel deberanse ver reflectidos aspectos como a adecuación dos obxectivos ás características do alumnado, a concreción e secuenciación dos contidos segundo os diferentes tramos educativos, a metodoloxía, as orientacións sobre a avaliación, ou as indicacións sobre cómo incorporar os temas transversais á actuación docente.

O derradeiro paso ou nivel levaríanos ó labor de aula, co mestre correspondente, pero sen perder de

vista ideas coma a da interdisciplinariedade ou globalidade dos temas transversais, e implicaría unha toma de decisións e actuacións sobre a organización, os recursos didácticos, as relacións na aula e, moi especialmente, os aspectos metodolóxicos.

Semella evidente que, cando se introduce un cambio curricular deste tipo, se fai necesario tomar medidas en diferentes aspectos, en especial referidas á formación do profesorado e á elaboración de materiais curriculares. A este respecto, estableceuse a necesidade dunha formación continua e en activo do profesorado co fin de preparalo para levar á práctica esta problemática, dado que a formación inicial do mestre mostraba —e aínda o fai— una situación moi variada. Sen embargo, é certo que, tamén no tramo de formación inicial, os planos de estudos das diferentes Universidades son cada vez máis sensibles á inclusión destes temas entre as súas disciplinas, sobre todo se nos estamos a referir ó mestre de Infantil ou Primaria, non así ó profesional que impartirá docencia na etapa de Secundaria. Polo que se refire ós materiais curriculares e de apoio á docencia, o propio MEC elaborou as chamadas “Cajas Rojas” (MEC, 1993) coa finalidade de lle servir de guía ó profesor á hora de transversalizar, ademais de promover a elaboración por parte dos centros dos seus propios materiais. A realidade é que, por unha banda, proliferan materiais que poden axudar a tratar nas aulas os temas de

saúde, medio ambiente, sexualidade, paz ou educación vial e, por outra, o libro de texto segue a ser, sobre todo en determinados niveis educativos, o material por excelencia, de xeito que moitas veces queda nas mans das editoriais a real transversalización.

Segundo isto, atopabámonos —polo menos no papel— dando resposta a unha necesidade social, a unha demanda do profesorado ó curriculizar o tratamento nas escolas de temas como os antes mencionados e seguindo unha liña de actuación que estaba a ser a máis aceptada no novo marco xeográfico no que nos moviamos, o contexto europeo (San Miguel, 1990). Así, a escola e o mestre terían a oportunidade de combinar actividades e programas sobre aspectos concretos de saúde, medio ambiente, consumo..., cun currículo que recollía, integradas e estruturadas, estas ensinanzas consideradas necesarias para o home do novo século (Serrano González, 1988).

2. DIFICULTADES DESDE O PRINCIPIO

Sen embargo, e xa antes da súa implantación e posta en práctica definitiva, xurdiron voces que alertaban das dificultades, contrariedades e inconvenientes que implicaban, tanto os propios temas transversais, como a maneira na que ían chegar ás aulas.

Por unha banda, o profesorado sensibilizado e xa con certa tradición no traballo de temas como a sexualidade,

as drogas ou a saúde, non deixaba de sorprenderse ante o que semellaba un enorme salto cualitativo; é dicir, de non seren abordados nas escolas a facelo tan estruturadamente. Realmente, si se falaba nas aulas de contaminación, seguridade ou solidariedade, aínda que, en moitas ocasións, se fixese máis no currículo oculto ca no explícito.

Doutra banda, e dado o gran contido actitudinal e de valores de todos estes aspectos (lembramos que, se ben neles debían participar os tres tipos de contidos recollidos na LOXSE, se trataba máis que de ensinar contidos, de aprender a facer, a comportarse e a adquirir unha serie de valores, normas e actitudes), ata nos medios de comunicación se dicía que por medio dos transversais chegarían á escola unha serie de valores acordes cunha determinada ideoloxía social, política e económica.

Ademais, estaban os que se preguntaban pola necesidade real de incluír os transversais no currículo, a non ser que este non estivese deseñado segundo as súas fontes disciplinarias (Gavidia, 1994). Un deseño curricular ben elaborado debe recoller as finalidades e as funcións sociais da educación, tendo como obxectivo que os alumnos sexan activos e funcionais no contorno social que lles tocou vivir; precisamente son estas as funcións da denominada fonte sociolóxica do currículo. Se se fai necesario engadirlles ós contidos tradicionais outros novos, argumentando a súa relevancia social, a súa necesidade na cultura presente, non semella estar clara a asunción do que implica elabo-

rar un deseño curricular atendendo á fonte social ou sociolóxica. Outro tanto se pode argüír se nos referimos á posibilidade da interdisciplinaria que a partir das transversais se lles pretende dar ás diferentes materias disciplinares: a fonte epistemolóxica do currículo, encargada da estrutura interna das disciplinas, debe translucirse na abordaxe relacional entre elas, buscando nexos, sen provocar compartimentos estancos cando o alumno realiza o seu proceso de aprendizaxe, ¿necesitamos que sexan a paz, a saúde ou a solidariedade as que, por lei, globalicen as nosas unidades didácticas? É máis, atender ós procesos psicolóxicos do alumno (fonte psicolóxica do currículo) implica ser capaces de evidenciar, non só as súas capacidades, logros e limitacións nun momento determinado do seu desenvolvemento evolutivo, senón tamén de facer patentes as súas necesidades, intereses e visión particular do mundo; se é o saber da rúa o que lle interesa ó alumno ¿cal é a razón de non artellar un currículo no que o saber académico saia das aulas e o faga en todas as disciplinas, sen ter que acudir a uns contidos novos que, despois de todo, van cargar máis a xa sobrecargada carteira escolar?

En definitiva, se cando se elabora un currículo se organizan as súas disciplinas e os contidos que as compoñen, deben terse en conta aspectos como as súas relacións co contexto social, as particularidades e intereses dos alumnos e, se se pretende un enfoque unificado e non dividido

(Zabala, 1994), a transcendencia dos transversais non parece ser tal.

Por se estas críticas non fosen suficientes, xurdían, así mesmo, dúbidas e inquedanzas relacionadas coa maneira na que se levarían ás aulas, sobre todo por parte de docentes sensibilizados e con experiencia de traballo nos distintos temas que se incluían nos transversais. Así, sospeitábase que o seu desenvolvemento implicaba unha prolongación das disciplinas e unha abordaxe non prioritaria senón “a propósito de” ou “en relación con”: podería acontecer, como viña pasando ata entón, que quedasen nas mans unicamente de profesores interesados e non lograsen ser froito dun labor conxunto, ou se concibise o seu tratamento como un simple engadido das áreas tradicionais.

A pregunta é se estes temores e cuestións tiveron o seu reflexo na práctica, ¿que pasou coa transversalidade? ¿penetrou no quefacer cotián? ¿estase a vivir a transversalidade nas aulas ou cumpríronse, todos ou en parte, estes augurios?

3. O TRATAMENTO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS

Tempo despois da implantación da LOXSE paga a pena facer, polo menos, unha reflexión sobre cómo calou a filosofía da transversalidade no conxunto dos docentes. Son as súas opinións, as súas actuacións, as dificultades coas que se atopan, as súas

actividades na aula, as que nos dan pé a elaborar os seguintes comentarios.

Cabe comezar sinalando que, realmente, a LOXSE abriu un novo abano de posibilidades de actuación á hora de tentar favorecer unha educación integral do alumnado, de ofrecer un marco curricular que permitise abordar temas como a educación cívica e moral, as desigualdades sociais, a marxinação, o sexismo, a implicación persoal no coidado da saúde... é un aspecto que o profesorado valora positivamente. Neste sentido, pódese afirmar que, gracias á actual lexislación educativa, se viu facilitado o desenvolvemento destes temas así como a consecución dunha maior resposta e sensibilización por parte dos mestres.

Son moitos máis os materiais de apoio que chegan ós centros e que teñen como obxecto calquera dos transversais, editados por organismos oficiais, por particulares e tamén polos propios centros educativos (Rosales López, 1999); fináncianse axudas á investigación para traballar estas problemáticas e increméntanse os cursos e xornadas de formación destinadas ós profesores.

Aínda que nunca de todo satisfeitas, as necesidades de infraestrutura dos centros reciben atención, en boa parte dos casos, das administracións pertinentes, condición básica para poder abordar outro tipo de problemas nas escolas.

Sen embargo, é cando se trata de concretar o labor de aula cos

transversais cando xorden as discrepancias (Xunta de Galicia, 1999): a transversalidade non parece ser un feito xeneralizado nos nosos centros educativos; é certo que o profesorado está máis sensibilizado e é máis consciente da relevancia social destes temas e constata que a escola é un marco ideal para a súa abordaxe, pero todo isto non conduce necesariamente a que actúe en consecuencia; unha maior sensibilización e concienciación non redundan sempre en liñas de actuación, e este semella ser un exemplo.

Hai que recoñecer que se incrementou o número de experiencias, actuacións e escolas onde se traballan os transversais pero estas iniciativas parecen depender, en moitos casos, de tentativas particulares, de voluntarismo e motivación persoal máis que de programas conxuntos. Por outro lado, hai considerables diferencias na abordaxe da transversalidade segundo os distintos niveis educativos. Así, as etapas de Infantil e Primaria presentan unha maior implantación, mentres que a Secundaria, en xeral, se caracteriza por unha menor implicación.

Dentro desta disparidade existe aínda unha máis grande: a transversalidade interprétase de moi distintos xeitos, ou, o que é o mesmo, se analizamos as actividades que se realizan nos centros, atopámonos cunha enorme gama de posibilidades que van desde unha mínima implicación ata unha máis completa transversalidade. É dicir, hai centros onde os temas

transversais actúan como dinamizadores da ensinanza, como auténticos proxectos educativos en torno ós que xiran o resto dos contidos; outros, nos que calquera destes temas se reflicte no "día de" (a paz, a muller traballadora, a SIDA...); algúns concretan a súas actividades transversais en programas sobre un tema determinado, abordado por un o varios profesores (as drogas ou a sexualidade, por poñer algún exemplo); moitos aínda relegan este tipo de actividades a profesionais de fóra do contexto escolar (o médico que lles fala da SIDA nunha conferencia, por exemplo); en ocasións, son os titores ou os orientadores os encargados de abordar estas problemáticas; moitas veces o seu tratamento é o resultado da implicación dos profesores dun ciclo ou dunha área, e noutras ocasións, as máis, inclúense como complemento das materias tradicionais (Pujol e Sanmartí, 1995).

En definitiva, tal variedade de actuacións baixo unha mesma filosofía debe implicar, cando menos, dúas interrogantes: primeiro, se o profesorado non responde no seu conxunto á hora de tocar transversalmente estes temas ¿a que é debido?, ¿cales son as dificultades coas que se atopa? e, segundo, ¿é o da transversalidade un concepto unívoco ou existen distintas maneiras de entendela e, sobre todo, de poñela en práctica?

DIFICULTADES

Son moitas as trabas que o profesorado argumenta para explicar o



Hai niveis nos que, loxicamente, os temas transversais traspasan o ámbito das aulas. Foto de *La Voz de Galicia*, 18-11-2002.

porqué do pouco calado das transversais nos seus proxectos de ensino (Xunta de Galicia, 1999). En primeiro lugar, considera que é imprescindible o traballo en equipo e a implicación de todo o profesorado, pero nin está preparado para traballar de tal xeito, nin existe unha participación, implicación e coordinación nos centros como para encher as aulas de contidos transversais en todos os niveis. Causas posibles son a falla de práctica e formación en traballo de grupo, algunhas situacións conflictivas dentro do equipo docente, a dificultade de tomar deci-

sións consensuadas respecto duns temas con moita carga actitudinal (Bolívar, 1992), ou o excesivo individualismo do sector —máis destacado en Secundaria—; en definitiva, a condición indispensable para levar á práctica proxectos educativos transversais é o traballo en equipo, a implicación de todo o centro, o seu reflexo nos diferentes niveis de concreción curricular, desde o Proxecto Educativo ata o labor de aula, pasando polo PCC e, sen embargo, é este un dos puntos febles que dificulta a súa posta en práctica.

Por outro lado, argumentábase unha falla de formación e preparación que capacite os docentes para enfrontarse a estas problemáticas con éxito. A formación inicial de boa parte dos profesionais da educación en activo carecía de contidos e metodoloxía relevantes como para abordalos de xeito tan novidoso nas súas aulas e, aínda que a situación está cambiando, este tramo formativo segue mostrándose insuficiente na preparación do mestre para as esixencias que o sistema educativo no que desempeña o seu traballo lle vai demandar. Polo que respecta á formación en activo, se ben é certo que se está a fomentar, tamén semella que non é a esperada nin a suficiente; que, en ocasións, hai dificultades para acceder ós cursos formativos; que este tipo de actividades son vistas moitas veces como máis traballo nuns horarios xa sobrecargados; e que acabarán instruíndose nestes temas os que xa están interesados neles. Cómpre sinalar que o docente non só demanda información sobre calquera dos transversais, senón, e sobre todo, adestramento psicolóxico e pedagóxico que lle facilite a actuación diaria, demanda que se fai máis evidente no profesorado de Secundaria, cunha formación moi carente de contidos relativos ás Ciencias da Educación.

Ademais do traballo en equipo, outra das características que farán posible a transversalidade é a da súa continuidade, a non limitación a actuacións puntuais propias dun curso ou ciclo. Sen embargo, a situación

laboral do mestre non sempre propicia esta tarefa de proxectos continuos; a mobilidade do profesorado é unha realidade: con contratos temporais, interinidades, suplencias..., que non parecen ser as situacións idóneas para proxectar actividades de moita duración.

A diversidade de centros, o carácter público ou privado, as características do seu equipo directivo, a súa maior ou menor relación con outras instancias educativas como a familia ou a comunidade na que está inserido, a súa localización xeográfica, son variables que tamén inflúen na consecución deste modelo de educación integral.

Aínda que semelle un tópico ó que sempre se recorre cando se tratan temas educativos, cómpre facer referencia ó problema dos recursos: ¿son suficientes os que se puxeron en marcha para afrontar o Proxecto da Reforma e, consecuentemente, a chegada da transversalidade ás aulas? En ocasións, os docentes falan de carencias de medios materiais que faciliten o seu labor ou unha incorrecta distribución e control destes; pero tamén se refiren a recursos humanos de apoio, capaces de contribuír e moitas veces catalizar e coordinar un proxecto de transversalidade. Así, o orientador, o pedagogo, o psicólogo ou o equipo pertinente non son sempre suficientes ou non están á súa disposición cando os precisan, dada a diversidade de funcións que a estes profesionais lles competen. É evidente tamén que os

centros deben contar coa infraestructura axeitada, ¿como, se non, deseñar un programa de Educación para a Saúde nun colexio carente de duchas?

A sobrecarga de traballo e a falta de tempo son outras das razóns ás que se alude para responder á pregunta que faciamos máis arriba. A visión xeneralizada do mestre é que, ademais de dar “o de sempre”, ten que engadir outros temas, outros contidos, polo que se cuestiona, con toda lóxica, ¿como?, ¿cando?, e vese limitado por imperativos de tempo e programación.

Sinalabamos ó comezo que unha característica dos transversais era o seu alto contido en valores e actitudes, pero non é doado educar en valores, sobre todo se non se aprendeu a súa didáctica. É esta outra das dificultades ás que o profesorado se enfrenta: ¿como facelo?, ¿en que valores?, ¿por que na escola?, son preguntas cunha resposta non moi sinxela e que retraen unha actuación conxunta dos profesionais da educación.

Por último, pero non menos importante, o docente é consciente de que á escola lle están a chegar cada vez máis demandas, pero, ¿pode e debe responder a todas elas? É preciso recoñecer o cambio no papel educativo da escola, que non é o único contexto formativo. A importancia dos medios de comunicación é cada vez máis grande; o papel da familia como contexto educativo fundamental semella cada vez máis diluído, polo que a situación da

escola, e consecuentemente do mestre, precisa dunha reconsideración que constate as súas funcións, limitacións e posibilidades non só ó instruír senón tamén ó educar.

DIFERENTES ACTUACIÓNS: DIFERENTES MANEIRAS DE ENTENDER A TRANSVERSALIDADE

Era a segunda das cuestións que nos formulabamos páxinas atrás. A diversidade de actuacións que os mestres poden sinalar cando se lles pregunta se incluíron, e cómo, os temas transversais nos seus centros, lévanos a afirmar que existen diferentes modelos de integración no currículo escolar. Podemos resumilos, con Gavidia e Rodes (1996), nos seguintes:

—Un primeiro nivel, no que se atoparían aqueles centros nos que non se realizan actividades de transversalización, polo menos de maneira explícita, aínda que poderían aparecer no currículo oculto.

—Un segundo nivel, no que habería algún tipo de actuacións levadas a cabo de xeito esporádico e puntual. Son actividades realizadas normalmente por iniciativas de profesores interesados nalgún tema, polo tanto con contidos que non son obxecto de programación, non contan coa implicación de todos os docentes e non rompen o deseño disciplinario ou vertical.

—O terceiro nivel referiríase a unha abordaxe vertical ou disciplinaria, na que o transversal recibiría un tratamento semellante a calquera outra

disciplina, ben constituíndo unha materia completa, ben formando parte doutra. A súa característica é, pois, a de non presentar un enfoque globalizador e integrado nas materias do currículo, correndo, ademais, o risco de non atender a dinámica dunha transversal, senón enfocando o seu ensino como calquera outra materia.

—O cuarto nivel situaríanos nun centro escolar que recolle na súa organización e nos seus proxectos educativo e curricular os temas transversais (ou algún deles), de xeito que as actividades escolares reflicten actitudes e valores propios dos transversais: na maneira de realizar o proxecto de ensino-aprendizaxe, nas relacións interpersoais, nas accións no contorno, etc.

—Un paso máis, o quinto nivel, levaríanos a un tratamento transversal desde as áreas de coñecemento; é dicir, mantendo a estrutura vertical das disciplinas, hai unha inclusión, en todas ou en parte, do ou dos temas transversais, de forma que colabora na constitución dos contidos definidos para as áreas e require unha programación propia.

—Unha interpretación diferente da transversalidade recolleríase nun sexto nivel: o transversal sería o eixo a través do que se estrutura o proceso de ensino-aprendizaxe; suporía vertebrar ó redor do transversal toda ou boa parte do currículo escolar, de xeito que os núcleos estruturantes serían os seus contidos e non as materias tradicionais, que pasarían a se converteren

en instrumentos ó servicio destes temas que, como sinalamos xa, implicaban educar para a vida. Loxicamente, esta formulación esixe unha nova estrutura organizativa dos centros e unha meirande implicación do profesorado, así como un cambio de actitudes respecto das funcións e finalidades da ensinanza.

Realmente, e atendendo a cómo se nos describe a transversalidade, unicamente os dous últimos niveis nos darían unha idea da auténtica transversalización, os outros, aínda que sigan vixentes nas nosas escolas, manteñen unha liña similar a actuacións que xa se viñan realizando incluso antes da posta en marcha da LOXSE. Todo isto dános pé a pensar que, se ben é posible que a escola trate de saúde, paz, solidariedade ou educación moral, o que non semella tan claro é que se acertase no xeito de facelo; nin sequera cando se realizan actuacións que supoñen asumir a filosofía da transversalidade e a conseguinte implicación de todas as áreas parece haber acordo.

De feito, a transversalidade abórdase de dúas maneiras no desenvolvemento curricular, cunha vía ou estratexia intermedia entre ámbalas dúas (Gavidia, 1994). Por unha parte “atravesando” as diferentes disciplinas, desenvolvendo nelas os contidos transversais, mantense a estrutura tradicional de abordar os contidos desde as disciplinas cun eixo vertical, pero como vantaxe presenta a necesidade de que aparezan claramente



Gamma/Frank Spooner Pictures

Nos primeiros niveis do ensino a transversalidade xa se practicaba a cotío nas aulas moito antes da posta en marcha da LOXSE. (*Quest. Edi. Pialp*).

especificados os obxectivos e contidos dos diferentes transversais ó longo dos sucesivos cursos ou ciclos, garantindo a súa abordaxe en todas as etapas da escolaridade.

No outro extremo, estaría a comprensión da transversalidade como eixo vertebrador do currículo; é dicir, non serían as disciplinas as que o organizarían, senón que sería a través dos eixes transversais, actuando como proxectos de investigación ou ámbitos de interese, como se lle daría estrutura formal ó desenvolvemento curricular; os obxectivos prioritarios serían, pois, os transversais, mediante os que se van desenvolver os contidos das outras áreas.

Entre estas dúas posicións extremas poderíase actuar tendo en conta,

por un lado, unha organización do saber vertical, baseado nas disciplinas, nas que aparecen os contidos transversais, ademais de, en determinados momentos, presentarlle ó alumno algún proxecto ou centro de interese capaz de romper ese trazado vertical (por exemplo un taller medioambiental, unhas xornadas de saúde...).

4. ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS

Podémosnos preguntar qué foi o que fixo que a transversalidade tivese unha importancia tan desigual e unha lectura tan diferente por parte dos centros docentes e do profesorado.

Lembrando a filosofía da que xurdiu esta maneira de abordar

determinados temas, dicíase nos que non tiñan que ser contidos específicos dunha área ou dunha materia, senón que debían “impregnar” todo o currículo (Reizábal y Sanz, 1995). Pero, na práctica diaria, ¿como se impregnan nas nosas aulas? ¿como absorben e xeran os contidos tradicionais a paz, a saúde, a igualdade...? O certo é que o propio termo pode levar á confusión, a unha certa perda de identidade do que se quere transmitir. Pola súa propia etimoloxía (penetrar, estar inmerso, estar implícito) é unha palabra que, máis que aclarar, semella agachar. Posiblemente por iso, en moitos casos, os contidos transversais se dilúen ou “gravitan” (Yus, 1996) enriba dos tradicionais, xa que seguen a ser estes os verdadeiros organizadores do currículo, coa conseguinte perda de identidade por parte dos transversais, que acaban sendo relegados a un segundo lugar.

A gran pregunta para o profesor parece ser: e agora, ¿como dou os transversais na miña materia?

¿Que implica esta cuestión tan comunmente formulada polos docentes?

Realmente, a idea orixinal era que fosen estes os temas mediante os que se lle dese corpo ó currículo; tratábase de que, “ó seu través” se educase para a vida, se lles dese resposta ás necesidades do home de hoxe en día, polo que, e necesariamente, a escola tiña que se abrir ó mundo e rachar coa idea de que o centro é o único espacio

educativo (Moreno, 1993). En definitiva, cos transversais, non soamente nos estaríamos preguntando qué ensinar, senón, e principalmente, para qué ensinar. Non nos estamos a referir tan só a uns contidos máis ou menos novos que deban contemplarse nas nosas aulas; trataríase de cuestionarnos as finalidades da educación, de referirnos a un determinado modelo de home, a un liña educativa concreta. Neste sentido, a LOXSE establece un concepto de educación global, integral e humanista; a tan criticada e rexeitada —polo menos nos primeiros momentos— aposta pola tecnoloxía e a cientificidade que reflectía este sistema quedaría compensada coa inclusión no currículo destes temas, e sobre todo deste xeito de facer, co que se pretendía “crear un humanismo para o século XXI” acadable, tan só, se a escola de hoxe é capaz de artellar o aprender a aprender co aprender a vivir (González Lucini, 1993, 1994).

A transversalidade non deixa de ser unha aposta pola renovación e pola innovación educativa, tarefa difícil e complexa, pero que non acaba de nacer. No fondo, como afirma Yus (1996), cos transversais ábrese unha vez máis a polémica entre os contidos disciplinarios e outras áreas que, pola súa temática ou polo que implican no tratamento dos contidos educativos, poden ser obxecto de ensino-aprendizaxe no medio escolar.

Dewey, Pestalozzy, Montessori ou Piaget xa suxeriron no seu momento a necesidade dunha educación

integrada, holística, non dividida en compartimentos estancos, e cunha visión humanizadora. Os temas transversais pódennos dar a oportunidade de reabrir un debate nunca concluído sobre qué contidos son os relevantes para o home do noso tempo, pero corren o risco de moverse entre dous polos opostos: chegar a significar unha reactualización de todos os coñecementos (hábitos, valores, actitudes, procedementos) ou simplemente converterse en ensinanzas episódicas e de escasa consideración, impartidas por aqueles docentes máis sensibilizados ou concienciados (Carbonell, 1994). Parece que foi esta última postura a que máis adeptos tivo á luz do que anteriormente nos brindaban as actuacións de profesores e centros educativos.

É posible que isto sucedese así debido a que se están tratando de combinar dous modelos de escola, ou enfatizando dúas maneiras de entender as súas funcións: por unha banda, unha escola que transmite e preserva o saber adquirido pero que pode caer nun modelo educativo distante do contorno, nuns contidos excesivamente académicos, na busca da transmisión de coñecementos, nun modelo escolar máis instructivo ca educativo; por outra banda, unha escola crítica co establecido, que educa en valores (Puig Rovira, 1994), que pretende formar individuos autónomos e independentes, máis aberta ó medio e na que destaca a necesidade de buscar outros contextos educativos, pois entende que non está todo o saber no medio escolar.

Neste sentido, Yus (2000) afirma que a LOXSE presenta un modelo contradictorio nos seus valores guía, pois partindo dun modelo de escola que poderíamos chamar clásica, na que impera o saber académico e unha estrutura organizativa disciplinaria, crea o constructo da transversalidade como maneira de lle dar resposta a unha serie de intencións educativas que recolle entre as súas propostas (educar para a vida, fomentar a educación integral e o saber globalizado, etc.).

Na realidade, estáselle a pedir ó ensinante que sexa el quen organice o currículo sobre os eixes transversais. As propostas gubernamentais non foron capaces de resolver a cuestión de cómo facelo e queda nas mans do docente solucionar este problema nun currículo o suficientemente aberto como para lles dar cabida ás máis diversas actuacións. Poñer esta tarefa en práctica é dunha enorme complexidade pois, cun modelo de deseño curricular organizado disciplinaria e verticalmente, téñense que incluír uns temas e contidos que rompen esa lóxica e pretenden un modelo de escola máis educativo ca instructivo. Pode ser que por iso, en xeral, os transversais non acadaron esa innovación pretendida: seguen dependendo e seguen sendo subsidiarios dunha estrutura e dunha escola administrativamente instruccional.

Por outra banda, e como dicíamos anteriormente, a escola tampouco pode converterse na táboa de salvación de todos os problemas sociais; a

situación social na que nos atopamos fai que recaian no contexto escolar cada vez máis funcións. A incorporación dos pequenos ás aulas faise a idades máis temperás, a familia semella ter diluído o seu papel educativo e as transformacións que acontecen no seu seo (incorporación da muller ó mercado laboral, decrecemento no número de membros, diferentes tipos e modelos de familia...) repercuten nas esixencias á escola; a influencia dos medios de comunicación de masas, o cambio rápido de valores sociais, etc., son factores que tamén inciden na educación e desenvolvemento das novas xeracións. Pero a escola, considerada como o escenario educativo privilexiado, ten que asumir cada vez maiores responsabilidades, recaen nela maior número de esixencias que se ve incapaz de satisfacer. De aí a sensación de “desprofesionalización” do mestre: nin pode nin ten que saber de todo, como parece enxergarse en moitos casos. É necesario, pois, reformular o papel da escola como un contexto educativo pero non o único; será conveniente reformular o sentido da acción educativa, falar, logo, de quen son os seus responsables, qué funcións pode desempeñar cada un, diversificar os escenarios educativos, valorar a función docente, mellorar a súa formación e consideración social...

Pode parecer esta unha lectura desanimante da situación da educación no noso contexto, pero tampouco ten por qué ser así. Hai posibilidades de actuación e, consecuentemente, de

mellora e solución dos problemas considerados. Sabendo a qué nos atemos, facendo autorrevisión da práctica, xerando condicións organizativas e laborais propicias, contextualizando as actuacións, implicando os diferentes contextos e responsables na función educadora, podemos tentar o que calquera reforma lexislativa pretende: mellorar as nosas escolas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*, Madrid, Escuela Española.
- Busquets, M. D., et al. (1993): *Los temas transversales*, Madrid, Santillana.
- Carbonell, J. (1994): “La invención de lo clásico”, *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 7-8.
- Gavidia, V. (1994): “La EpS y las líneas transversales del currículo”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 135-149.
- Gavidia, V., e M. J. Rodes (1996): “Tratamiento de la EpS como materia transversal”, *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 9, III, 7-16.
- González Carvajal, L. (1994): *Una nueva escuela para una nueva sociedad*, Madrid, L.P.
- González-Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Alauda.

- _____(1994): *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Alauda.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid, MEC.
- Moreno, M. (1993): *Los temas transversales, claves de la formación integral*, Madrid, Santillana.
- Nieda, J. (1993): "El reto de la Reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 13-15.
- Puig Rovira, J. M. (1994): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, Madrid, Narcea.
- Pujol, R. M., e N. Sanmartí (1995): "Integració dels eixos transversals en el currículum", *Guix*, 213/124, 7-16.
- Reizábal y Sanz, A. (1995): *Los ejes transversales*, Madrid, Escuela Nueva.
- Rosales López, C. (1999): *Textos para la enseñanza de los temas transversales*, Santiago, Tórculo.
- San Miguel, M. (1990): "Objetivo: mejorar la calidad de vida", *Comunidad Escolar*, abril, 1-3.
- Sánchez, M. T. (1996): "A saúde vai á escola", *Revista Galega do Ensino*, 10, 89-101.
- Serrano González, I. (coord.) (1988): *La educación para la salud del siglo XXI*, Madrid, Díaz de Santos.
- Xunta de Galicia (1999): *Documento de traballo sobre a avaliación do Programa Experimental Educación para a Saúde na Escola 1992-1998*, I Xornadas de Transversalidade, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Sanidade e Servizos Sociais/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Yus, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó.
- _____(2000): "Temas transversales y educación global: una nueva escuela para un humanismo mundialista", en A. Parcerisa (dir.), *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona, Graó, 25-39.
- Zabala, A. (1994): "La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de contenidos", *Aula de Innovación Educativa*, 23, 40-48.



M. Teresa SÁNCHEZ CASTAÑO, “¿Chegou a transversalidade ás aulas? Unha reflexión sobre o tratamento dos temas transversais na práctica cotiá das nosas escolas”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 157-173.

Resumo: A implantación dos temas transversais nas escolas está a ter unha lectura moi diversa por parte dos implicados no proceso educativo. Esta circunstancia, xunto coas dificultades que manifestan os docentes á hora de poñelas en práctica, leva a tentar facer unha reflexión sobre cales poden ser as causas deste feito e da abordaxe duns aspectos que terían como obxecto darlle unha visión máis humanista a unha reforma con matices tecnicistas.

Palabras chave: Transversalidade. Desenvolvemento curricular. Interdisciplinariedade. Valores. Finalidades educativas. Innovación educativa.

Resumen: La implantación de los temas transversales en las escuelas está teniendo una lectura muy diversa por parte de los implicados en el proceso educativo. Esta circunstancia, junto con las dificultades que manifiestan los docentes a la hora de ponerlas en práctica, lleva a intentar hacer una reflexión sobre cuáles pueden ser las causas de este hecho y a analizar aspectos que tendrían como objeto dar una visión más humanista a una reforma con tintes tecnicistas.

Palabras clave: Transversalidad. Desarrollo curricular. Interdisciplinariedad. Valores. Finalidades educativas. Innovación educativa.

Summary: The introduction of cross-curricular topics in schools is having a varied interpretation on the part of the subjects involved in the educative process. This circumstance, together with the difficulties the teachers say they have to put them into practice, lead to the analysis of the causes and to the examination of aspects that would give a reform with technical overtones a more humanist bias.

Key-words: Cross-curriculum. Curricular development. Interdisciplinarity. Values. Educative aims. Educative innovation.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 23-10-2002.



O AFORRO E OS INVESTIMENTOS: A SÚA FISCALIDADE

Jesús Gómez Aragón*
Instituto Zurbarán
Navalmoral de la Mata (Cáceres)

O traballo pretende analizar e aclarar conceptos financeiros básicos que axudarán a entender as operacións máis usuais que realizamos coas entidades financeiras. Pode ser unha ferramenta moi práctica para decidir sobre qué investimentos nos interesan máis, tendo especialmente en conta as condicións fiscais.

En todos os apartados se explica de forma clara e precisa a tributación de cada un dos produtos, como peza clave na elección da forma de investir. Cando se empregan capitais hai que buscar a máxima rendibilidade financeiro-fiscal.

1. DEPÓSITOS BANCARIOS

Os depósitos pódense definir como o diñeiro depositado nun banco para que este o custodie. Podemos atopar:

a. *Contas correntes*: é un depósito á vista mediante o cal o titular ingresa nesa conta fondos que poderá

retirar, incrementar ou diminuír segundo a súa conveniencia.

Os rendementos considéranse rendementos do capital mobiliario, ós cales se lles debe practicar unha retención do 18%.

b. *Conta de aforro*: adoitan ter un interese máis elevado cá conta corrente, polo demais ten a mesma fiscalidade ca esta.

c. *Depósitos a prazo*: o depositario debe esperar un determinado período de tempo (previamente especificado) para recuperar os fondos confiados á entidade financeira. A retención a conta destes produtos é do 18%.

Unha das novidades fiscais radica en que os rendementos xerados e percibidos a partir dos dous anos constan cunha redución do 30%. Polo demais, son considerados como rendementos do capital mobiliario e tributan ó tipo marxinal do titular.

* Profesor do Ciclo Formativo de Administración e Finanzas (Módulo de Contabilidade e Fiscalidade).

2. INVESTIMENTO EN VIVENDA HABITUAL

Considérase vivenda habitual do contribuínte a edificación que constituía a súa residencia durante un prazo continuado de, polo menos, tres anos.

Tamén se entenderá que é vivenda habitual cando, a pesar de non transcorrer os tres anos indicados, se produzan circunstancias que obriguen ó cambio de domicilio, como o matrimonio, separación, traslado laboral ou obtención do primeiro emprego.

Podemos atopar os seguintes casos:

A. CANTIDADES DEPOSITADAS EN CONTAS VIVENDA

Será deducible o 15% da cantidade achegada, co límite de 9.015,18 euros (1.500.000 pesetas).

Considérase que se destinaron á adquisición ou rehabilitación da vivenda habitual do contribuínte as cantidades que se depositen en entidades de crédito, en contas separadas de calquera outro tipo de imposición, sempre que os saldos destas se destinen exclusivamente á primeira adquisición, construción ou rehabilitación da vivenda.

Perderase o dereito á deducción:

—Cando o contribuínte dispoña de cantidades depositadas na conta vivenda para fins diferentes da primeira adquisición ou rehabilitación da súa vivenda habitual. En caso de disposición parcial entenderase que as

cantidades dispostas son as primeiras depositadas.

—Cando transcorran catro anos, a partir da data na que se abriu a conta, sen que se adquirise ou rehabilitase a vivenda. Para as contas abertas antes do 1 de xaneiro de 1999 este prazo é de cinco anos.

B. ADQUISICIÓN OU REHABILITACIÓN DA VIVENDA HABITUAL

Enténdese por adquisición de vivenda habitual a adquisición en sentido xurídico do dereito de propiedade ou pleno dominio dela, aínda que esta sexa compartida.

Considérase rehabilitación de vivenda habitual as obras realizadas nela que fosen cualificadas ou declaradas como actuación protexida en materia de rehabilitación de vivendas nos termos previstos no Real decreto 1186/1998.

A deducción que se aplicará será do 15% das cantidades que se satisfíxesen no período impositivo, aínda que a base máxima de deducción será de 9.015,18 euros (1.500.000 pesetas) anuais (incluídos os gastos e tributos orixinados que corresen por conta do adquirente e no caso de financiamento alleo á amortización dos xuros e demais gastos derivados desta).

Se a vivenda se adquire ou rehabilita con financiamento alleo as porcentaxes de deducción serán as seguintes:

—Durante os dous primeiros anos o 25% sobre os primeiros 4.507,59 euros (750.000 pesetas) e o 15% sobre o

exceso ata 9.015,18 euros (1.500.000 pesetas).

—Pasados os dous anos as porcentaxes anteriores serán do 20% e do 15% respectivamente.

As condicións regulamentarias para a aplicación das porcentaxes expresadas arriba serán as seguintes:

—Que o importe financiado do valor de adquisición ou rehabilitación da vivenda supoña, polo menos, un 50% do dito valor.

—Que o financiamento se realice a través dunha entidade de crédito.

—Que durante os tres primeiros anos do préstamo non se amorticen cantidades que superen en conxunto o 40% do importe total solicitado.

As porcentaxes anteriores non se aplicarán ás cantidades destinadas á construción ou ampliación da vivenda nin ás depositadas nunha conta vivenda.

C. CONSTRUCCIÓN OU AMPLIACIÓN DA VIVENDA HABITUAL

Para os efectos da dedución, considérase construción de vivenda habitual cando o contribuínte satisfaga directamente os gastos derivados da execución das obras ou lle entregue cantidades a conta ó promotor, sempre que finalicen nun prazo non superior a catro anos desde o inicio do investimento.

Enténdese por ampliación de vivenda habitual o aumento da súa superficie habitable, producido

mediante o pechamento dunha parte descuberta ou por calquera outro medio, de forma permanente e durante todas as épocas do ano.

Nesta modalidade de dedución a porcentaxe aplicable será, en todo caso, o 15%.

Non obstante, no momento no que se produza a entrega da vivenda construída, poderanse aplicar as porcentaxes incrementadas de dedución, sempre que se cumpran os requisitos de financiamento anteriormente comentados.

3. ACTIVOS DO TESOURO

Son activos emitidos polo Tesouro (organismo público encargado de financiar o Estado). Podemos distinguir:

A. LETRAS DO TESOURO

O seu valor nominal é de 1.000 euros (166.386 pesetas). Ó ser activos financeiros emitidos ó desconto ou con rendemento implícito, a diferenza entre o importe obtido na venda da letra e o importe pagado na súa compra ten a consideración de rendemento do capital mobiliario, que deberá integrarse na parte xeral da base imponible e tributará ó tipo de gravame resultante de aplicar a escala de gravame do imposto.

Non teñen retención a conta sobre o seu rendemento.

B. BONOS E OBRIGAS DO ESTADO

O seu valor nominal é de 1.000 euros. As obrigas (vencemento entre dous e cinco anos) e bonos (vencemento a dez, quince e trinta anos) diferéncianse das Letras do Tesouro, en que a súa emisión non se produce ó desconto, senón que teñen un interese nominal explícito, que é fixo.

Nestes activos temos diferentes tipos de prestacións:

—Cupón ou importe dos intereses:

Considéranse rendementos de capital mobiliario no exercicio no que se perciben, e aplícaselles a escala de gravame do imposto. Teñen unha retención do 18%.

—Amortización ou venda:

A amortización ou transmisión dos bonos ou obrigas do Estado teñen a consideración do rendimento do capital mobiliario suxeito ó IRPF. Pódense deducir os gastos accesorios de adquisición e alleamento, e a súa transmisión non ten retención a conta do imposto.

Se son xerados nun período superior a dous anos redúcense nun 30%.

4. INVESTIMENTOS EN BOLSA

ACCÍONS

Os activos negociables en bolsa por excelencia son as accións, que

forman a parte alícuota do capital dunha Sociedade Anónima.

Cando unha persoa vende accións pódense producir dous feitos, unha ganancia ou unha perda patrimonial.

A ganancia patrimonial non está suxeita a retención e a súa tributación dependerá do tempo de permanencia no noso poder.

Os períodos de permanencia dos títulos no noso poder divídeos a lei da seguinte forma:

—Se as accións se conservan durante unha etapa superior a un ano e tivemos ganancias estas tributarán ó 18%, e incluíranse na parte especial da base imponible.

—Se, polo contrario, o prazo de permanencia das accións nas nosas mans foi inferior a un ano e obtivemos ganancias no seu alleamento, estas tributarán ó tipo marxinal que teñamos, e incluíranse na parte xeral da base imponible.

—Se o prazo de permanencia das accións foi superior a un ano e se obtiveron perdas, estas poderanse compensar no mesmo exercicio só con ganancias patrimoniais xeradas nun prazo superior a un ano e con ganancias patrimoniais xeradas a máis dun ano, nos catro anos seguintes.

—Se o prazo de permanencia foi inferior a un ano e obtivemos perdas ó allear as accións, poderanse compensar co saldo positivo das rendas

(traballo, capital, actividades empresariais...) obtidas polo suxeito pasivo no mesmo período impositivo, co límite do 10% do dito saldo positivo. Se tras esta compensación queda saldo negativo o seu importe compensarase nos catro anos seguintes con saldos positivos das ganancias xeradas en menos dun ano.

Debemos sinalar que os coeficientes reductores e actualizadores que se utilizaban para compensar os efectos da inflación ata a entrada en vigor da nova normativa desapareceron, excepto para as accións que se adquirisen antes do 31 de decembro de 1994; neste caso a ganancia patrimonial que se xere redúcese nun 25% por cada ano de antigüidade que excedese de dous o 31 de decembro de 1996.

A nova Lei do IRPF introduciu no seu texto a chamada norma anti-aplicación. Enténdese por aplicación a venda dun activo e a súa compra simultánea ou nun curto período de tempo, coa finalidade de materializar unha perda fiscal ó mesmo tempo que se mantén o título na carteira.

A nova lei intenta evitar esta práctica, establecendo que unicamente se pode declarar a perda patrimonial obtida que se xere ó vender o valor, se durante os dous meses anteriores ou os dous posteriores á venda non se adquiriron valores homoxéneos.

No caso de que non se cumpran os prazos anteriores, a perda patrimonial



Imaxe do título antigo dunha acción liberada.

integrarase a medida que se transmitan os valores que permanezan no patrimonio do contribuínte.

ACCIONS LIBERADAS

Son accións que se reciben sen ter que facer ningún tipo de desembolso (totalmente liberadas) ou pagando unha cantidade menor có seu valor (parcialmente liberadas).

Nas accións parcialmente liberadas o valor de adquisición será o importe realmente satisfeito polo contribuínte, considerando como data da adquisición a da entrega dos títulos.

O valor de adquisición, cando se trata de accións totalmente liberadas, resultará de repartir o custo total entre o número de títulos que se teñan (antigos e novos). A antigüidade será a correspondente ás accións das que procedan.

Cando se entregan accións total ou parcialmente liberadas non existe ningunha ganancia, esta producirase cando se vendan.

DEREITOS DE SUBSCRICIÓN

Cada acción ten inherente un dereito de subscrición, que toma forma cando se produce unha ampliación de capital.

Con estes dereitos, o accionista antigo poderá adquirir accións novas ou vender na bolsa os dereitos para que outros investidores adquiran as accións.

O importe recibido da venda non terá a consideración de rendemento do capital mobiliario, nin de ganancia, pois minora o valor de adquisición dos valores dos que proceden, a efectos de futuras transmisións.

Se o importe recibido na transmisión dos dereitos supera o valor de adquisición dos valores dos que procede, o exceso considérase ganancia patrimonial no período.

5. DIVIDENDOS

Os dividendos representan a parte dos beneficios obtidos por unha

sociedade que se destinan a remunerar os accionistas polas súas contribucións ó capital da empresa.

Os accionistas que perciben os dividendos deberán integralos como rendementos do capital mobiliario, multiplicando o seu importe por unhas porcentaxes que varían en función da entidade da que proceden:

—Con carácter xeral, o 140% para os dividendos derivados de entidades que tributan ó 35% no imposto sobre sociedades.

—O 125% para os rendementos derivados de entidades que tributan ó 25% no imposto sobre sociedades.

—O 100% dos rendementos procedentes das entidades ás que se refire o artigo 26.5 e 6 da Lei 43/1.995 do imposto sobre sociedades (entidades que tributan ó 1% e ó 0%).

As rendas percibidas en forma de dividendos están suxeitas a un tipo de retención do 18%, que lle corresponde realizar á sociedade que os distribúe e que se aplica sobre o seu importe íntegro.

Unha vez declarado o rendemento do capital mobiliario, aplícase a deducción por dividendos sobre a cota, coa finalidade de que o dividendo non tribute dúas veces, é dicir, polo imposto sobre sociedades e cando se lle distribúen ó socio no seu correspondente imposto.

Para a determinación da presente deducción aplícase unha porcentaxe

fixada sobre o rendemento íntegro percibido:

—40% con carácter xeral.

—25% cando os rendementos procedan das entidades ás que se lles aplica o 125% para determinar o rendemento íntegro.

—0% cando procedese multiplicar o rendemento íntegro pola porcentaxe do 100%.

No caso de que non se puidese aplicar integramente a deducción por insuficiencia de cota, as cantidades non deducidas poderanse deducir nos catro anos seguintes.

Por outro lado, resultan deducibles os gastos de administración e depósito dos valores negociables dos que proceden os ditos dividendos.

6. SOCIEDADES DE INVESTIMENTO

As sociedades de investimento son sociedades por accións, constituídas por investidores privados co obxecto social do investimento en activos financeiros e valores (accións, obrigas...) ou en activos non financeiros (inmóbiles e outros bens).

En canto ó réxime dos beneficios obtidos que procedan destas entidades é o seguinte:

A. VENDA DE TÍTULOS

Para o cálculo da ganancia ou perda patrimonial, ó prezo de venda (que será minorado nos gastos e tributos

satisfeitos a consecuencia desta) restámoslle o prezo de compra (engadido polos gastos e tributos inherentes a ela). Así mesmo, deberá diferenciarse o caso de que as participacións fosen adquiridas antes ou despois do 31 de decembro de 1994:

1. Se as participacións foron adquiridas antes do 31 de decembro de 1994 aplícase un coeficiente reductor sobre a ganancia patrimonial do 14,28% por cada ano que exceda de dous desde a data de compra ata o 31 de decembro de 1996, redondeado por exceso. O resultado final tributa ó 18%.

2. Se as participacións foron adquiridas o 31 de decembro de 1994 ou con posterioridade, a base imponible determínase pola diferenza entre o prezo de adquisición e o de transmisión.

— Se as participacións teñen unha antigüidade dun ano ou menos intégrase tal cal na base imponible, de forma que o resultado tributa conforme á escala do imposto.

— Se as participacións teñen unha permanencia de máis dun ano o resultado tributa ó 18%.

B. DISTRIBUCIÓN DE INTERESES

Se as sociedades de investimento distribúen intereses, ó seu importe practícaselle unha retención do 18%, de tal forma que o importe total forma a base imponible.

O resultado anterior tributa conforme á escala de gravame.

7. FONDOS DE INVESTIMENTO

Están formados por patrimonios pertencentes a unha pluralidade de investidores (partícipes), que están administrados por unha sociedade xestora e o seu dereito de propiedade represéntase mediante un certificado de participación.

O reembolso das participacións dos fondos de investimento ten a consideración de ganancia ou perda patrimonial.

Se vendemos participacións adquiridas en distintos momentos, sempre se consideran vendidas as que foron adquiridas en primeiro lugar, debemos calcular de forma independente a súa ganancia ou perda patrimonial.

En función do tempo de permanencia no patrimonio do contribuínte distinguimos:

A. Se os fondos foron adquiridos antes do 31 de decembro de 1994 aplícase un coeficiente reductor sobre a ganancia patrimonial do 14,28% por cada ano que exceda de dous desde a data de compra ata o 31 de decembro de 1996.

Sobre a ganancia patrimonial aplícase unha retención do 18% e o resultado final tributa ó 18% na parte especial da base imponible.

B. Se os fondos foron adquiridos o 31 de decembro de 1994 ou con posterioridade, a base imponible determínase pola diferenza entre o prezo de adquisición e o de transmisión.

nase pola diferenza entre o prezo de adquisición e o de transmisión.

Se os fondos teñen unha antigüidade dun ano ou menos a ganancia intégrase tal cal na base imponible, e practícase sobre ela unha retención do 18%.

As perdas xeradas en menos dun ano compensanse coas ganancias obtidas no mesmo período e/ou co 10% do saldo dos rendementos netos positivos. O resto ou o total, de non existir rendementos positivos, pódese compensar nos catro anos seguintes de igual forma.

Se, polo contrario, os fondos teñen unha permanencia de máis dun ano practícase unha retención do 18% e a ganancia obtida intégrase na base imponible especial tributando ó 18%.

A parte especial da base imponible estará constituída polo saldo que resulte positivo de integrar e compensar soamente entre si, en cada período, as ganancias e perdas patrimoniais xeradas nun prazo superior a un ano. Se ese saldo que resulte da anterior integración resultase negativo poderase compensar soamente co das ganancias patrimoniais xeradas nun prazo que sexa superior a un ano e que se poñan de manifesto nos catro anos seguintes.

8. FONDOS DE PENSÍONS

Un Plan de pensións é un produto financeiro de investimento colectivo, orientado para que nun

futuro se poidan percibir, en función do capital achegado, rendas periódicas ou capital, por motivos de xubilación, supervivencia, invalidez, viuvez ou orfandade.

Trátase dunha fórmula de aforro vinculada á xubilación, aínda que tamén cobre outras continxencias.

Recentemente foron establecidos os plans de pensións familiares, co obxecto de permitir o acceso ós plans de pensións a determinados grupos de persoas que ata ese momento non podían facelo. Trátase dos seguintes casos:

—Persoas con rendementos netos do traballo ou profesionais inferiores a 7.212,15 euros (1.200.000 pesetas).

—O cónxuxe que non teña rendementos do traballo nin de actividades profesionais tamén pode reducirse a base imponible, co límite máximo de 1.803,4 euros (300.000 pesetas) por ano.

A principal vantaxe que atopamos ó subscribir un plan de pensións é a redución que se efectúa na base imponible do imposto.

Na actualidade as contribucións máximas permitidas pola lei son de 7.212,15 euros (1.200.000 pesetas) ó ano, co límite do 25% dos rendementos netos do traballo e de actividades económicas percibidos individualmente no exercicio. Non obstante,

aqueles que teñan 53 anos ou máis poden superar eses topes, a razón de 601,01 euros (100.000 pesetas) por ano, ata 15.025,30 euros (2.500.000 pesetas) para os contribuíntes con 65 anos ou máis.

Para os maiores de 52 anos amplíase o límite máximo de redución polas achegas, situándose no menor de:

—40% dos rendementos anuais.

—15.025,30 euros (2.500.000 pesetas).

A tributación será sempre como rendimento do traballo, pero variará en función da forma adoptada. As percepcións periódicas temporais ou vitalicias que desta forma se reciban consideraranse rendementos do traballo e integraranse anualmente na base imponible.

Este rendimento reducirase nun 40% se a prestación se percibe en forma de capital e se transcorreron polo menos dous anos desde que se realizou a primeira contribución ata que se cobre a contía. O resto (o 60%) integrarase cos demais rendementos regulares e cotizará ó tipo marxinal do partícipe.

Outra posibilidade de recibir a prestación é retirando unha cantidade ó principio e deixando outra parte para recibila periodicamente en forma de renda.

A parte que se percibe ó principio ten o tratamento de prestación

en forma de capital e as cantidades periódicas recibidas serán tratadas como prestación en forma de renda.

9. PLAN DE XUBILACIÓN

Enténdese como plan de xubilación o seguro de vida que cobre diferentes continxencias, como pode ser a vida, a morte ou a invalidez. O beneficiario, a cambio dunha prima que paga cunha periodicidade determinada, recibe o capital asegurado ó remate do contrato no caso de supervivencia, ou con anterioridade á data anterior se nos enfrontamos a casos de invalidez ou morte.

As prestacións do plan de xubilación reciben o tratamento fiscal de rendementos do capital mobiliario, independentemente de cal sexa a súa modalidade de percepción, capital ou renda.

O rendemento do capital mobiliario virá determinado pola diferenza entre o capital percibido e o importe das primas pagadas.

A. PERCEPCIÓNS EN FORMA DE CAPITAL

O rendemento do capital resultante intégrase totalmente na base impositiva do IRPF se é xerado por primas que teñan un período de xeración inferior ós dous anos no momento da percepción.



As prestacións do plan de xubilación reciben o tratamento fiscal de rendementos do capital mobiliario [...].

Se é xerado por primas máis antigas ós dous anos beneficianse das seguintes reducións:

—30% para antigüidades superiores a dous anos e menores ou iguais a cinco.

—65% para antigüidades superiores ós cinco anos e menores ou iguais a oito.

—75% para antigüidades superiores ós oito anos.

B. PERCEPCIÓNS EN FORMA DE RENDA

1. Rendas temporais: intégrase o capital xerado resultante de aplicarlle as seguintes porcentaxes á suma dos pagos recibidos durante o ano:

—15% se a duración da renda é igual ou inferior a cinco anos.

—25% se se comprende entre cinco e dez anos.

—35% entre dez e quince anos.

—42% para duracións superiores ós quince anos.

2. Renda vitalicia: integrárase dentro do IRPF o resultado de aplicarlle ó que recibamos durante o ano as porcentaxes que imos indicar, e que corresponderán á idade que tiña a persoa que recibe a renda no momento de constituírse esta.

—45% cando o perceptor teña menos de 40 anos.

—40% cando o perceptor teña entre 40 e 49 anos.

—35% cando o perceptor teña entre 50 e 59 anos.

—25% cando o perceptor teña entre 60 e 69 anos.

—20% cando o perceptor exceda os 69 anos.

Unha vez aplicadas as porcentaxes anteriores fíxase unha retención do 18%.

Se temos o plan contratado antes do 31 de decembro de 1994 a Lei do IRPF contempla un réxime específico. Á parte da prestación que lles corresponda ás primas pagadas antes da data sinalada anteriormente, reduciranse nun 14,28% por cada ano de

antigüidade que o día 31 de decembro de 1996 excedese de dous. Unha vez que teñamos reducida a prestación correspondente ás primas, o resto da prestación seguirá a tributación correspondente para os rendementos das primas achegadas con posterioridade ó 31 de decembro de 1994.

10. SEGUROS DEVIDA

Un seguro de vida definímolo como aquel no que o asegurador (persoa xurídica que ten a obriga de pagar unha indemnización, un capital, unha renda ou outra prestación que se acordase se se produce o sinistro), a cambio dunha prima, se obriga a pagarlle ó tomador (persoa física ou xurídica que subscribe o contrato co asegurador e que asume as obrigas e dereitos derivados deste) ou a un terceiro designado por el (beneficiario), unha suma económica determinada no caso de morte ou supervivencia con data fixa.

A fiscalidade dos seguros de vida céntrase no momento de cobrar os capitais asegurados, segundo como sexa o cobro tributarase polo imposto sobre sucesións e doazóns ou ben polo IRPF.

O cobro do capital asegurado por parte do tomador do seguro, ben por superar o período de supervivencia ou ben por rescatar a póliza, tributará polo IRPF.

A percepción pódese recibir en forma de capital e en forma de renda.

A. PERCEPCIÓNS EN FORMA DE CAPITAL

1. Primas aboadas despois do 31 de decembro de 1994

O rendemento vén determinado pola diferenza entre o capital recibido e o importe das primas satisfeitas. Os rendementos reduciranse:

—30% para primas xeradas nun prazo superior a dous anos e inferior ou igual a cinco.

—65% para primas xeradas nun prazo superior a cinco anos e inferior ou igual a oito anos.

—75% para primas xeradas nun prazo superior a oito anos.

A prestación redúcese nun 65% cando o perceptor teña un grao de minusvalía igual ou superior ó 65 por cento. Esta porcentaxe será do 75% se transcorreron máis de 12 anos desde a primeira contribución e, polo menos, a metade das primas foron pagadas durante os 6 primeiros anos.

Non obstante, para os seguros de vida cunha antigüidade superior a 12 anos (desde o pago da primeira prima ata o momento do rescate), e sempre que as primas satisfeitas garden unha regularidade e periodicidade suficientes, é dicir, que o período medio de permanencia das primas fose superior a 6 anos, aplicaráselle o coeficiente do 75% ó importe total do rendemento,

con independencia do período de xeración da prima.

Á cantidade resultante da aplicación das reducións anteriores aplícaselle unha retención do 18%.

Ó resultado de aplicar as porcentaxes anteriores aplícaselle a escala do imposto, xunto coas demais rendas do suxeito pasivo, para a determinación da cota que hai que pagar.

2. Primas aboadas antes do 31 de decembro de 1994

A base imponible determínase pola diferenza entre a prestación recibida e as primas satisfeitas. Sobre esta base imponible aplícase un coeficiente reductor do 14,28% por cada ano que exceda de dous (redondeado por exceso) transcorrido desde a data de achega da prima ata o 31 de decembro de 1996.

Unha vez aplicado este coeficiente reductor aplícanse as reducións anteriores do 30%, 65% e 75% en función do prazo no que se pagasen as primas.

No caso de invalidez redúcese nun 65% cando o perceptor teña un grao de minusvalía igual ou superior ó 65%.

Á cantidade resultante das reducións anteriores aplícaselle unha retención do 18%, e ó resultado de aplicar as porcentaxes anteriores aplícaselle a escala do imposto, xunto coas demais rendas, para determinar a cota que hai que pagar.

As primas que o día 31 de decembro de 1996 teñan máis de oito anos están exentas de tributación.

B. PERCEPCIÓNS EN FORMA DE RENDA

Debemos diferenciar segundo se trate dunha renda vitalicia ou temporal.

1. Renda vitalicia: a base imponible determínase polo resultado de multiplicarlle a cada anualidade percibida a seguinte porcentaxe:

—45% cando o receptor teña menos de 40 anos.

—40% cando teña entre 40 e 49 anos.

—35% cando teña entre 50 e 59 anos.

—25% cando teña entre 60 e 69 anos.

—20% cando teña máis de 69 anos.

2. Renda temporal: a base imponible determínase unha vez aplicada a cada anualidade a seguinte porcentaxe:

—15% cando a renda teña unha duración igual ou menor de cinco anos.

—25% cando teña unha duración superior a cinco anos e menor ou igual a dez.

—35% cando teña unha duración superior a dez anos e menor ou igual a quince.

—42% cando a renda teña unha duración superior a quince anos.

Coma nos casos anteriores, unha vez aplicada a redución correspondente, aplícase unha retención do 18% e engádeselles ós demais rendementos do suxeito pasivo para formar a base imponible.

11. UNIT LINKED

Podemos definir un *unit linked* como un produto dual, que engloba unha conta de valores (que achega rendibilidade), unha conta corrente (que achega flexibilidade) e un seguro (cunha fiscalidade vantaxosa).

As súas vantaxes son:

—Fiscalidade: o investidor non tributa ata que non rescata o seu aforro. Así pode cambiar de cesta de fondos de investimento sen tributar, xa que non se produce o rescate da póliza.

—Flexibilidade: o investidor decide o tanto por cento que desexa que sexa investido na cesta, ou combinación de cestas de fondos, e ten total liberdade para modificar o reparto en calquera momento. Desta forma pode decidir o perfil de rendibilidade-risco que máis se axusta ás súas necesidades en cada momento.

A principal diferenza dos *unit linked* cos fondos reside en que os rendementos dos fondos son considerados como ganancias ou perdas patrimoniais, mentres que os *unit linked*, dado que son contemplados como seguros de vida, os seus rendementos considéranse de capital mobiliario, e aplícanse maiores reducións.

Ó ser entendidos como seguros, os rendementos producidos polos *unit linked* benefíciense das reducións pola antigüidade das primas, pero para cualificar a rendibilidade como rendimento do capital mobiliario é necesario que o contratante e o beneficiario sexan a mesma persoa, xa que noutro caso estarían suxeitos ó imposto sobre sucesións e doazóns.

O cálculo deste rendimento realízase dependendo da antigüidade de cada unha das primas satisfeitas. Unha vez calculado o rendimento dos *unit linked* reducirase nas porcentaxes do 30%, 65% e 75% anteriormente citadas.

Posteriormente estará sometido a unha retención do 18%.

12. DERIVADOS FINANCIEROS

OPCIÓNSE FUTUROS

As opcións financeiras ofrécenlles ós seus propietarios o dereito a comprar (*call options*) ou vender (*put options*) un activo financeiro determi-

nado a un prezo fixo nalgún momento no futuro.

Polo que respecta ós contratos de futuros, teñen como obxecto a entrega dun ben nunha data futura, pero ó prezo fixado no momento da súa celebración.

A diferenza fundamental entre opcións e futuros consiste en que no contrato de futuro temos a obrigaición de comprar ou vender, mentres que na opción temos o dereito a comprar ou vender o activo subxacente, pero non a obrigaición.

As rendas procedentes destes instrumentos financeiros non se consideran de capital mobiliario, senón que deben ser englobadas no concepto fiscal de ganancias e perdas patrimoniais. Neste caso, hai que destacar a non suxeición dos rendementos derivados con futuros e opcións financeiras á obriga de reter por parte do pagador.

O tratamento que habería que lles dar a estas ganancias e perdas patrimoniais é distinto en función da duración do contrato, inferior ou superior a un ano. En todo caso, as ganancias e perdas obtidas por estes produtos teñen o mesmo tratamento fiscal en canto á súa integración e compensación na base imponible das accións, analizadas no punto 4.1.

WARRANT

Un *warrant* é un certificado de opción mediante o cal o posuidor



Foto dunha obriga de 1953.

dunha obriga ten a posibilidade de adquirir nun futuro, e a un prezo determinado con carácter previo, un determinado número de accións da mesma empresa que emitiu as obrigas. Deste modo, o investidor atopa un maior atractivo na subscrición das obrigas e á empresa emisora resúltalle máis fácil a colocación destas; é dicir, un *warrant* é unha opción de compra dunha acción ou outro valor mobiliario.

O titular do *warrant* pode vendelo (de forma que obtén unha renda) ou pode exercitalo no momento que corresponda, subscribindo accións a mellor prezo se sobe a cotización; tamén pode optar por deixar de utilizar este dereito.

Os intereses ou cupóns periódicos que as obrigas con *warrant* poidan repartirlles ós seus posuidores reciben o tratamento fiscal de rendementos do

capital mobiliario, e están sometidos por iso a un tipo de retención do 18%.

Así mesmo, a amortización, transmisión, cambio ou conversión destes activos recibe o tratamento fiscal de rendementos de capital mobiliario e computáanse na súa totalidade, salvo que teñan un período de xeración superior a dous anos, nese caso redúcense nun 30%.

13. COMPARACIÓN DA TRIBUTACIÓN DOS PRODUCTOS FINANCIEROS

A tributación dos principais produtos financeiros do mercado depende fundamentalmente do noso nivel anual de ingresos e do período de tempo no que manteñamos o investimento.

A xeito de resumo, como principais vantaxes atopamos:

TIPO DE INVESTIMENTO	VANTAXE
CONTA CORRENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Aplícase un tipo de retención do 18%. - Os rendementos xerados e percibidos a partir dos dous anos e un día contan cunha exención do 30%.
CONTA VIVENDA	<ul style="list-style-type: none"> - Deducción na cota do 15% das cantidades investidas, co límite de 9.015,18 euros. - Con financiamento alleo e cumprindo determinados requisitos, esta porcentaxe incrementase.
LETRAS DO TESOURO	<ul style="list-style-type: none"> - Non están sometidas a retención.
ACCIÓNS	<ul style="list-style-type: none"> - A venda de accións non ten retención. - No caso de obtención de perdas ó allear as accións (con período de permanencia menor dun ano), estas poderanse compensar co 10% dos demais rendementos regulares. - Se as accións foron adquiridas antes do 31 de decembro de 1994 aplícase un coeficiente reductor do 25%.
FONDOS DE INVESTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - No caso de obtención de perdas ó allear as participacións, estas poderanse compensar con beneficios obtidos nos catro anos seguintes ó da venda. - Se as participacións foron adquiridas antes do 31.12.1994 aplícase un coeficiente reductor do 14,28%.
PLANS DE PENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Deducción na base imponible das cantidades achegadas, con determinado límite. - Este rendimento reducirase nun 40%, se a prestación se recibe en forma de capital e se transcorreron polo menos dous anos desde que se realizou a primeira contribución ata que se cobre a contía, o resto (60%) sumarase ó que queda dos rendementos regulares do partícipe.
SEGUROS	<ul style="list-style-type: none"> - Se a prestación se percibe en forma de capital, sobre o rendimento recibido aplícanse unhas reducións en función do prazo de xeración das primas. - Se a prestación se recibe en forma de renda vitalicia, sobre o rendimento percibido aplícanse unhas reducións, segundo a idade do receptor no momento de constitución da renda. - Se a prestación se recibe en forma de renda temporal, sobre o rendimento percibido aplícanse unhas porcentaxes, segundo a duración da renda.
OPCIÓNS E FUTUROS	<ul style="list-style-type: none"> - No caso de que os títulos teñan unha antigüidade superior a dous anos, sobre a ganancia patrimonial derivada da súa venda aplícase unha redución do 30%.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, Luis, *Aprenda a invertir sus ahorros*, Madrid, Espasa Calpe, 1995.

Axencia Tributaria, Lei 40/1998 do imposto sobre a renda das persoas físicas.

____ Real Decreto 214/1999. Regulamento do imposto das persoas físicas.

____ Lei 43/1995 do imposto sobre sociedades.

____ Lei 29/1987 do imposto sobre sucesións e doazóns.

____ Lei 46/1984 de institucións de investimento colectivo.

____ Real Decreto 1393/1990. Regulamento da Lei reguladora de institucións de investimento colectivo.

____ Real Decreto 1186/1998 de rehabilitación de vivendas.

____ Real Decreto lei 3/2000 de medidas urxentes.

____ Real Decreto 1814/1991 polo que se regulan os mercados oficiais de futuros e opcións.

Constitución Española.

Martínez Abascal, Eduardo, *Invertir en bolsa: conceptos y estrategias*, McGAW-HILL, IESE, 1998.



Jesús GÓMEZ ARAGÓN, "O aforro e os investimentos: a súa fiscalidade", *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 175-192.

Resumo: O investimento depende basicamente de tres factores: risco, rendibilidade e prazo. Se non queremos asumir riscos podemos investir en depósitos bancarios, vivenda e activos do Tesouro; se procuramos rendibilidade investiremos en bolsa; se nos preocupa un futuro incerto depositaremos os nosos cartos en fondos de pensións, plans de xubilación, seguros de vida ou *unit linked* e, para os arriscados máis expertos, atoparemos os derivados financeiros.

Palabras chave: Investimento. Fiscalidade. Rendibilidade. Aforro.

Resumen: La inversión depende básicamente de tres factores: riesgo, rentabilidad y plazo. Si no queremos asumir riesgo podemos invertir en depósitos bancarios, vivienda y activos del Tesoro; si buscamos rentabilidad invertiremos en bolsa; si nos preocupa un futuro incierto depositaremos nuestro dinero en fondos de pensiones, planes de jubilación, seguros de vida o *unit linked* y para los arriesgados más expertos encontramos los derivados financieros.

Palabras clave: Inversión. Fiscalidad. Rentabilidad. Ahorro.

Summary: Investment depends basically on three factors: risk, profitability and term. If we do not want to run risks we can invest in bank deposits, housing and Treasury stocks; if we are looking for profitability we shall invest in the stock market; if we are worried about an uncertain future, we shall deposit our money in pension funds, retirements plans, life insurances or unit linked; and the riskiest experts can invest in derivatives.

Key-words: Investment. Taxation. Profitability. Savings.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 2-11-2001.





O prazer de ler
Literatura infantil e juvenil

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

*Blanca-Ana Roig Rechou**
 Universidade de Santiago
 de Compostela



Título: *Belidafona*
Autor: Helena Villar Janeiro
Ilustracións: Enjamio
Colección: Ala Delta, serie vermella
 (a partir de 5 anos)
Editorial: Luis Vives , Zaragoza, 2002
 (Tambre/Edelvives)
Núm. pp.: 59
Tamaño 20 x 12

É sempre alentador darlle a benvida a unha nova colección, e moito máis se se trata dunha actualización, modernización e unión de esforzos entre editoras de moita implantación con outras máis novas pero activas, no canto de ter que lamentar a eliminación dunha colección, cousa por demais bastante común. Que esta colección entra con bo pé, demóstrano xa os títulos cos que saú ó mercado,

títulos de autores pioneiros da literatura infantil e xuvenil, moitos xa clásicos. É este o caso, por exemplo, de Helena Villar Janeiro (Becerreá-Lugo, 1940), quen, preocupada pola falta de alimento literario para os nenos e nenas galegas e pola renovación pedagóxica, xunto a un grupo de compañeiros, comezaron a responder a todas as chamadas que levasen a calquera tipo de iniciativa ou actividade

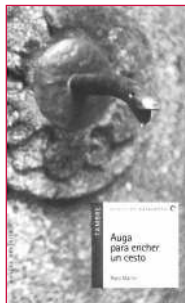
* Catedrática de Escola Universitaria de Literatura Galega.

encamiñadas á renovación do sistema educativo. Entre elas cómpre hoxe salientar a creación de obras destinadas a un lectorado infantil e xuvenil co obxectivo de crear hábitos lectores en lingua galega, nun momento en que este ámbito era un ermo. Esta escritora xa nos ten ofrecido títulos de tanto interese como *O día que choveu de noite* (1985), *Viaxe á illa redonda* (1987), *Vermiño* (1988), *Patapau, Ero e o capitán Creonte* e *A cidade de Aldara* (1989), *A canción do rei, O avó de Pipa* (1991), *Don Merlo con chaqueta* (1993), *A voda do papá* e *Contos do paxaro azul* (1994), *A campá de Lúa* (1999); ademais de ter participado en obras colectivas varias e noutras realizadas conxuntamente co seu home, Xesús Rábade Paredes. Contos, novelas e poemarios nos que quixo achegarse a case todas as franxas etarias da infancia e mocidade e transmitirlles a tradición, a simboloxía propia e universal, ademais do coidado da natureza, os afectos cara ós maiores e a comprensión e superación de situacións polas que hai que pasar en cada etapa. En todas estas obras se deixaba notar xa a vea lírica coa que Helena Villar enchoupaba os seus relatos, vea que agora culmina con este poemario, no que plasma toda unha vida individual e dunha colectividade, que comezou “na diminuta aldea / do curuto dun monte / nunha afastada serra [...]”, con referencias directas ó

lugar de nacemento da autora nunhas condicións case medievais, e desde este momento fai un percorrido polas súas vivencias, polos seus gustos (a música, a lectura...) e pola terra que a viu nacer e medrar, pola cidade que a acolleu, ata chegar á época das novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC).

Unha obra poética que se constrúe coas formas líricas máis clásicas e máis modernas, formas adecuadas ás idades lectoras esperadas: cuartetos, dísticos monorrimos, paralelismos, metáforas, etc., con xogos nemocténicos, con elementos simbólicos vellos e novos, cos ollos postos nunha universalidade que lle fai facer xogos intertextuais con obras clásicas de todos os tempos, un conxunto de formas e temas que axudan a comprender mellor o país de Belidadona, as súas vivencias e afeccións.

Estamos diante, en definitiva, dunha obra que axuda a encher as enciclopedias do ser humano en xeral, aínda que se dirixa en primeira instancia á franxa etaria indicada na serie da colección, ó meu parecer non moi axustada dada a súa textura lingüística e constructiva. Unha obra realizada con oficio e sensibilidade e que cómpre non deixar de ler.



Título: *Auga para encher un cesto*
Autor: Paco Martín
Colección: Catavento (a partir dos 12 anos)
Editorial: Luis Vives (Edelvives/Tambre), Zaragoza, 2002
Núm. pp.: 90
Tamaño 22 x 13

Inaugúrase esta colección con obras de autores avezados na literatura infantil e xuvenil galega, como é o caso de Paco Martín que vén acompañado por escritores como Paula Carballeira, Antonio García Teijeiro e Xosé Manuel Martínez Oca. A colección vai dirixida en primeira instancia á adolescencia e polo tanto preséntase coas características dos libros de peto, con cores sobrias, letra miúda, sen ilustracións e con marcas paratextuais internas con grande incidencia funcional para a súa comprensión e para situar o texto na época, por exemplo.

Neste conxunto de relatos Paco Martín segue a liña da súa produción anterior, que el dirixe non só á adolescencia senón, como indica na dedicatoria, "A tódalas nenas e a tódolos nenos, e rapazas e rapaces, e vellas e vellos, ós que nunca ninguén dedicou un libro". Contén oito relatos: "Gombó" unha tenra historia na que, combinando presente e pasado, un narrador omnisciente conta a peregrinaxe dun neno africano ata que, xa instalado en

Galicia, será adoptado por unha muller moi singular. Dedicada Paco Martín esta historia a unha súa sobriña que axiña a comprenderá; séguenlle "O Pozo", "Un reguño na terra Cha"(dedicado a Saleta e Manuel María), "O Noso home no cine", "Xograres", "Pierre", "Grave perigo" e "O Maxi", historias diversas desde as que falan de lendas da terra galega, doutros tempos pero de actitudes eternas, ata as que, centradas en personaxes determinados, fan reflexionar sobre a vida, o agradecemento, a solidariedade, o saber en qué consiste a felicidade, conserva e dala, a saudade, etc., e nelas Paco Martín, como fixera en obras xa clásicas como *Das cousas de Ramón Lamote* (Premio Barco de Vapor 1984 e Premio Nacional 1986) ou en *Lembranza nova de vellos mesteres* (1988), xoga coa narración oral, coas mellores técnicas do relato curto, coa imaxinación e co humor para formar e informar a unha sociedade civil que sen esquecer o pasado, este débelle axudar a ver o presente e intuír o futuro.



Título: *El fantasma en calcetines*
Autor: Pilar Mateos
Colección: Alandar (12 anos)
Editorial: Luis Vives/Edelvives, Zaragoza, 2002
Núm. pp.: 152
Tamaño 22 x 13

Con esta obra Pilar Mateos (Valladolid, 1942), unha escritora xa moi coñecida pola súa obra en literatura infantil e xuvenil castelá desde a década dos oitenta, mereceu, en 1999, o galardón da Xª edición do Premio Ala Delta, un xusto galardón para unha obra ben construída que fai vibrar o lector desde a súa primeira páxina, pois xa na dedicatoria “A los niños que me ayudaron a “ver” a Guillermo, David, Juan Carlos, Enhamed y Daniel” e na cita introductoria, que toma prestada de Antoine de Saint-Exupéry, “Lo esencial es invisible para los ojos. Sólo el corazón es capaz de verlo”, fai un aceno sobre o que vai vir. Logo, nos quince capítulos que seguen, cada un cun título alusivo ó que se vai contar, o narrador omnisciente, cun modo de narrar clásico a base de descrición e moito diálogo, despois de nos presentar os protagonistas: Guillermo, un neno invidente, e David, un neno adoptado, e os lazos de amizade que os unen familiarmente introduce a un ser que só eles poden ver, un neno inocente, Goyo, que

sempre vai descalzo, que aparece e desaparece, pero que os vai axudar a coñecer por dentro ás súas familias, ó seu medio, á poboación...

Todo se narra tendo moi presente o lector esperado e tamén o desexado, o modelo, pois se dirixe a varias enciclopedias e faino dun xeito crible a pesar de ter como protagonista a un neno cunha eiva visual moi importante que precisa saciar a súa curiosidade por medio da imaxinación e a reflexión. Ademais nárrese coas mellores armas lingüísticas, con insinuacións e xogos cromáticos dunha gran riqueza e sensibilidade e sen perder de vista a lóxica infantil.

Parabéns pois para esta colección Alantar, que substitúe a Sueños de Papel, e que achega, xunto a obras novas de todas as latitudes, estoutras que marcaron un fito non só pola temática senón pola súa estrutura formal e lingüística, necesarias como referentes na busca da calidade deste sistema literario.



- Título:** *Nassima, á sombra dos talibán*
Autor: Marçè Rivas Torres
Ilustracións: Maria Lires
Traducción: Mercedes Pacheco Vázquez
Colección: O elefante contacontos, núm. 20,
 (máis de 12 anos)
Editorial: Ir Indo, Vigo, 2001
Núm. pp.: 105
Tamaño 20 x 12

Merçè Rivas Torres (Barcelona, 1954) iníciase na literatura infantil e xuvenil con *Els somnis de la Nassima*, título orixinal desta obra que achega unha problemática moi actual como é a tiranía dos talibáns co seu pobo. Tema que, ademais, a partir do mes de setembro de 2001 está a ser debatido en todo o mundo. Abórdase esta temática con valentía, tenrura e dureza cos que coartan as liberdades dos demais coa finalidade de impoñer unicamente a súa “verdade”.

Nesta obra a autora emprega técnicas xornalísticas para narrar a historia dun pobo que ve perdidas as súas liberdades, fantasías e ilusións. A través da historia de Nassima, unha nena de dez anos que xunto coa súa nai debe marchar de Kabul a Roma para poder estudar e traballar coa confianza de, algún día, reunirse de novo co pai. Un narrador omnisciente conta a situación na que vive ese pobo desde que os talibáns tomaron o poder; fálase das prohibicións dos máis elementais principios humanos,

que afectan sobre todo as mulleres que non poden saír soas, teñen que vestir o burka, non poden formarse nin traballar, non poden achegarse a coñecementos ou distraccións transmitidas pola TV, vídeos, libros, música, etc., teñen que vivir nun estado de desconfianza pois o medo fixo medrar os detractores, pero tamén de resistencia e de traballo ilusionado para saír con dignidade cultural e profesional no momento en que Afganistán sexa conquistado por un poder diferente ó dos talibáns. Esperanza na capacidade dun pobo por formarse e informarse aínda que sexa na clandestinidade, para estar preparado para afrontar un futuro máis libre cando chegue.

Todo isto transmítese ó describir a aventura que Nassima e o seu amigo Mohamed deciden correr antes da viaxe da nena, o que levou á actuación das dúas familias e á relación e unión de amigos, moitos separados polo poder talibán.



Título: *Golfinho*
Director: Miguel Vázquez Freire
 e Fausto Isorna
Editorial: La Voz de Galicia, 2002
Núm. pp.: 16
Tamaño: 30 x 21

Unha obra na que as técnicas realistas, o tratamento do tempo e do espacio permiten seguila con entusiasmo.

Xa van alá moitos números desde que o 17 de maio, Día das Letras Galegas do ano 2002, *La Voz de Galicia* acolleu a *Golfinho*, unha revista que xa se iniciara nunha primeira época no ano 2000, baixo o apoio de Edicións Xerais de Galicia pero que por mágoa non conseguiu pasar do seu número catorce. Por sorte para a cultura galega e para a banda deseñada, *La Voz de Galicia*, coa sensibilidade que caracteriza o seu equipo de cultura, soubo acollela como suplemento do xornal e así *Golfinho* chega todos os venres ás mans dos seus subscritores e lectores, co apoio da Dirección Xeral de Política Lingüística. Un acerto, pois estamos diante da única revista de banda deseñada para todas as idades, escrita integramente en galego. Unha revista dinámica, con series ou tiras de aventuras moi do gusto da infancia, da mocidade e de moitos adultos, algunhas con periodicidade semanal, outras

quincenal e outras alternando entre si a periodicidade para dar cabida a un número maior de creadores. Moitas destas series xa comezaron na primeira etapa e continúan agora cunha melloría notable tanto no aspecto gráfico coma nos seus guións.

A revista publícase a toda cor cunha concepción fundamentalmente lúdica e nela participan un amplo abano de debuxantes, desde o decano do cómic galego Xaquín Marín, ata os creadores máis novos (como poden ser David Gundín, Daniel Docampo, Miguel Porto, María Vilar) pasando por unha ampla nómina, á que tamén hai que sumar algún escritor: Marilar Aleixandre e Fran Bueno, Andrés Meixide, Jacobo Fernández, Miguel Robledo, Norberto Fernández, Miguelanxo Prado, Kiko Dasilva, Pinto e Chinto, David Rubín, Primitivo Marcos, Macaco, Kike Benlloch e Víctor Rivas, Alberto Varela Ferreiro, Abraldes, José Tomás e Diego Rosales, Alexandre Marín, Marcos Costoya, Leandro, Leticia Rodríguez

(Lets), Carlos Amil e Manel Cráneo ou o equipo Dygrafilms.

A lectura da revista comeza xa nas súas capas, realizadas por Fausto Isorna, creador do personaxe que lle dá nome á publicación e que participa en peripecias varias. Estas capas presentan *gags*, ben en forma de viñeta única ben en varias viñetas nas que Golfiño adoita ir acompañado doutros personaxes. Completan as dezaseis páxinas as series e tiras que acollen as aventuras de diversos personaxes, como Os Escachapedras e o gato Rabelo, Tobuso e os nenos da escola de Vilaverzas, Thom, Xiana, Archimboldo Roque, Fonsa e Ferocio, O Capitán Lixo, Os Tronantes, Luzbell, Perçy ou Marionetti, Iago, Lúa, Ágata e Coitelo, Kike e Berto, Fiz, Tito Longueirón, os Kinkilláns, os Fernández, Xurxo, Xen, Xabarín, e un longo etcétera. Para rematar, e antes das capas posteriores que tamén son ocupadas por series, ofrécese unha páxina coa sección “Cartas ó director” á que o lectorado fai chegar os seus escritos con opinións, comentarios e debuxos, onde se inclúe tamén un espacio titulado “Os nosos artistas” no que se dan unhas notas sobre os debuxantes que realizaron algún traballo para a revista, temporalmente substituído por “A linguaxe da banda deseñada”. Complétase a páxina cunha sección dedicada a un concurso que se realiza en colaboración co programa Xabarín Club da TVG.

Os números de finais de 2002 foron especiais, o 31 (13 decembro) tivo como eixo temático das súas colaboracións a cidade de Ourense, debido ó patrocinio do Eixo Atlántico; o 32 (20 de decembro) xirou ó redor da temática navideña e o 33 (27 de decembro), cunha capa realizada por Norberto Fernández, recolleu historietas protagonizadas por Golfiño dadas a coñecer na etapa anterior da revista, seguindo así unha liña tradicional e moi habitual das revistas de cómics, que adoita recuperar periodicamente as súas creacións para ofrecerlle ó seu lectorado a posibilidade dunha lectura conxunta; o 34 (3 de xaneiro) converteuse nun agasallo de Reis e nela apareceron colaboracións especiais de creadores novos xunto ós experimentados do grupo Xofre, que se reuniu de novo nas páxinas de *Golfiño*.

Os nosos parabéns ó seu director Miguel Vázquez Freire, ó director artístico Fausto C. Isorna e á súa secretaria Isabel Soto, que conseguen o milagre de que semanalmente *Golfiño* saia á rúa. Á Dirección Xeral de Política Lingüística e a *La Voz de Galicia* o agradecemento, coa esperanza de que esta revista nunca desapareza, pois xa que recuperou con éxito en galego e desde Galicia a mellor tradición dos cómics clásicos, merece continuidade. Para que isto ocorra, lector, tes que poñer tamén algo da túa parte e asegúroche que non te arrepentirás.



Título: *Malasartes*
Director: José António Gomes
Editorial: Campo das letras/Instituto
 Português do Livro e as
 Bibliotecas (Ministério da
 Cultura), núm. 9, outubro 2002
Núm. pp.: 40

A revista *Malasartes* (*Cadernos de literatura para a infancia e a juventude*), dirixida polo incansable profesor, creador e investigador José António Gomes, autor de estudos diversos sobre a LIJ portuguesa, e amparada polo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, acaba de nos agasallar cun monográfico sobre a autora Luísa Dacosta, unha escritora polifacética pois non só escribiu para a infancia e adolescencia senón que o fixo para o público en xeral, tanto desde a narrativa coma desde o teatro e a poesía, como se explica de forma concienzuda neste número nove que recolle unha homenaxe dedicada á autora en Porto o 5 de xuño de 2002, con motivo de lle ser concedido o Premio “Uma Vida, Uma Obra”.

Comeza a revista cunha nota editorial na que se fai un repaso polos premios máis importantes acadados pola autora e pola súa obra máis salientable. A seguir, Paula Morão en “A poética de Luisa Dacosta-Jardins submersos e outros espellos” (pp. 3-9), seguindo a

orde de publicación da produción da homenaxeada que se encontra na bibliografía de *O planeta desconhecido* e *Romance da que foi antes de min* (2000), tenta demostrar que a súa poética, tanto nos libros destinados ós adultos coma nos destinados á infancia, á mocidade e os de obxectivos didácticos, se caracteriza polo bo facer, pola perfección técnica, polo coidado narrativo, pola preocupación léxica e mesmo pola funcionalidade dos elementos paratextuais que emprega para guiar o lectorado; Teresa Rita Lopes en “Parabéns Luísa Dacosta” (pp. 11-12) dálle as grazas á autora por escribir e recorda que Luísa, de palabra e na súa propia obra, di que ela escribe como “as avós bordavan” para explicar a seguir o esmero técnico e lingüístico usado na construción das súas historias; Cláudia Sousa Pereira con “Palavras, trazer memórias, soltar sonhos-Os livros que Luísa Dacosta escriveu para a infancia” (pp. 13-26) detense na narrativa. Nos textos que trata salienta que “quer através de importantes prefácios, quer pelos propios ‘recadinhos’ que chegan com as

narrativas, se descobre a vontade de transmitir, comunicar ao lector un coñecemento de características quase ancestrais". Destaca a función dos elementos paratextuais na produción de Luísa Dacosta que foi proposta para o Premio Andersen 2000. Trata a súa produción en dous grupos que considera afíns e conclúe dicindo que a autora "dilineou as fronteiras de una produción literaria para a Infancia com os mesmos criterios de complexidade e de profundidade exigidos às obras para adultos"; a seguir Francisco Topa na súa homenaxe que titula "O saber dos saberes: o conto popular em três obras infantís de Luísa Dacosta" (pp. 27-30) comenta e xustifica que a obra desta autora se axusta á definición que de Literatura infantil deu António Torrado no ano 1982 ó realizar o balance anual desta literatura. Reprodúcese un texto de Marisa Santos Silva, unha alumna de 6º ano da Escola EB 2,3 de S. Mamede (Matosinhos) que lle suxeriu a lectura de *A batalla de Aljubarrota*; finaliza o monográfico José António Gomes con "Um sopro de respiração: Luísa Dacosta, a pintura e a ilustração" (32-33) onde o especialista da obra desta autora se fixa en cómo ela describe o mar, unha pintura impresionista por medio da palabra, en cómo foi ilustrada a súa obra e en cómo esta interrelación de artes se vive e bebe na casa da escritora.

Pero este monográfico non rompe totalmente a estrutura habitual da revista, pois conserva, ademais dos "Estudios", as "Recensións e notas críticas" tanto de libros para a infancia e mocidade coma para o público lector en xeral, así como "livros recentes" e "noticias", que como os seus rótulos indican dan a coñecer de forma crítica obras de autores portugueses pero tamén galegos aínda que neste caso non se faga ningunha recensión destes últimos. Na listaxe informativa de libros recentes avísase da publicación en portugués da obra de Agustín Fernández Paz, *O centro do labirinto*, da man de Isabel Ramalhete e publicada por Ambar. Por último, no apartado "Noticias" anúncianse eventos importantes de, ou sobre, a LIX portuguesa e galega e saúdanse as novas iniciativas.

Lector, tes diante unha mostra exemplar de cómo facer un estudio monográfico que bebe tanto do historicismo coma do estruturalismo ou das teorías sistémicas, que deixa unha visión clara e rigorosa da produción total dun escritor e que se presenta de forma didáctica, no sentido da organización dos contidos para unha achega formativa e informativa sobre unha vida e unha obra. Neste caso sobre Luísa Dacosta, á que se te achegas non quedarás defraudado.





Recensiones



Título: *Panorama de la ética continental contemporánea*
Autor: Julio de Zan
Editorial: Akal Ediciones, Madrid, 2002
Núm. pp.: 128
Tamaño: 24 x 17

Julio de Zan naceu en Santa Fe. A súa traxectoria profesional transcorre en Paraná como catedrático de Filosofía Contemporánea na Universidade Naciones de Entre Ríos. Colabora tamén no Consejo Nacional de Investigaciones (CONICET) da Arxentina.

Os seus traballos versan fundamentalmente sobre temas de ética e filosofía política e neles predomina a influencia e o interese pola filosofía alemana. Ademais da obra aquí presentada ten outros libros publicados, algúns como único autor e outros en colaboración. Destacan, entre outros, os seguintes: *Libertad poder y discurso* (Bos Aires), *Ética comunicativa y democracia* (Barcelona), *Éticas del siglo* (Rosario), e, en proceso de edición, *La filosofía práctica de Hegel*.

O texto que se reseña nesta ocasión ofrécenos unha visión histórica da ética contemporánea na que se move o paradigma lingüístico, pragmático e hermenéutico do pensamento filosófico

a través dalgúns filósofos como L. Wittgenstein, K. O. Apel, P. Ricoeur, J. Habermas e E. Tugendhat. O percorrido histórico, e á vez sistemático, faino a través de sete capítulos.

No capítulo primeiro expóñense, por unha parte, as diferencias entre as distintas teorías éticas e, á vez, paradoxalmente, a comunicación e interrelación que hai entre elas precisamente porque se moven no contexto teórico dun mesmo paradigma filosófico.

Enténdese pois que o fío condutor deste capítulo sexa o “xiro lingüístico” de R. Roty. A filosofía contemporánea, na súa opinión, reflexiona sobre a función da linguaxe. Desde esta situación o logos non é só representación senón tamén comunicación.

O novo paradigma lingüístico, pragmático e hermenéutico da filosofía implica a crítica e superación do método da filosofía moderna: o coñecido “solipsismo metodolóxico”. A

intercomunicación entre a formación do pensamento propio gracias ó recoñecemento do pensamento dos outros substitúe este solipsismo. Polo tanto, dentro do xiro lingüístico produciuse un novo xiro. Esta situación supón que entendamos que a validez epistémica do saber obxectivo e a vixencia dunha comunidade inter-subxectiva se debe fundamentar nuns principios normativos de orde moral.

No segundo capítulo, retomando a Filosofía do Dereito de Hegel, recóllese a distinción terminolóxica entre moralidade e eticidade. Vulgarmente son termos sinónimos, sen embargo non é así no pensamento kantiano e hegeliano. Algúns filósofos contemporáneos parten desta diferenza e intentan entender a moral como unha tematización da eticidade. As reflexións éticas contemporáneas buscan a integración e a articulación entre a moralidade universalista e a problemática da identidade e dos ideais da vida boa e feliz.

Exemplo desta concepción contemporánea é a que, segundo o autor, nos ofrece Wittgenstein, a quen lle dedica o capítulo terceiro denominado a “inefabilidade do ethos”. En Wittgenstein atopa o autor unha intuición profunda do ethos como o máis importante da vida. A ética do ben adquire neste filósofo un cariz contemporáneo pola tematización das condicións previas da linguaxe e

por un ton existencial que se aproxima ó subxectivismo de Kierkegaard.

Xunto á ética do ben, atopamos en Wittgenstein o tema da felicidade. Nos seus textos descubrimos que o único mandato que el pode enunciar con certeza é “vive feliz”. Pero ¿que é a felicidade? É algo que non se pode definir, tal como expón nos seus textos. En todo caso, intentando sintetizalo, aínda co temor de caer en simplificacións, ser feliz sería gozar da harmonía cun mesmo e co mundo.

Outra cuestión que nos propón, para expor a súa visión da ética comunicativa no cuarto capítulo, xira ó redor da ética de K. O. Apel, quen se dedica a analizar a fundamentación das normas morais. Na súa obra *Transformación de la Filosofía* marca Apel a diferenza entre a fundamentación das ciencias formais e empírico-analíticas e a fundamentación da ética. As normas éticas teñen que ver coa praxe, cos discursos dos individuos e os seus plans. Apel propón por isto unha ética discursiva apoiada en dous argumentos: o primeiro, a universalidade dos principios e a autonomía moral dos suxeitos; o segundo, a aplicación dos criterios morais na sociedade moderna. Aparece pois aquí a ética da responsabilidade que, por certo, provén de Marx Weber. Moralidade e eticidade non se contraponen senón que se compenetran por medio do consenso e a intercomunicación.

O problema da identidade é outro dos trazos que caracterizan este panorama da ética actual. Para fundamentar tal característica toma como referencia no seu capítulo quinto un dos últimos libros de P. Ricoeur: "Sí mismo con otros" (1996). Con P. Ricoeur volve á distinción entre ética e moral que se realiza en tres momentos: 1) tender á vida boa; 2) con e para o outro; 3) en institucións xustas. As súas propostas requiren penetrar no seu concepto da hermenéutica, nos seus presupostos ontolóxicos e tamén teleolóxicos e relixiosos.

O autor, neste debate actual no campo da ética, finaliza o seu texto coa explicación das teorías de J. Habermas e E. Tugendhat, que aparecen comentadas de forma máis breve nos dous últimos capítulos.

En Habermas atópanse conectadas moralidade e eticidade. Para el o punto de vista moral e da racionalidade comunicativa da ética do discurso son postulados que se constrúen a partir de suposicións que se poñen en xogo na praxe da interacción cotiá. Xorden así os problemas da vida real ante os que hai que elixir entre diversos fins e os medios para conseguilos. Xunto á solución destes problemas morais, elemento pragmático, aparece en Habermas a racionalidade comunicativa. A súa teoría da acción comunicativa expresa a conexión intrínseca da moral coa ética.

Por último, no que se refire a Tugendhat, o seu pensamento ético

pasou por distintas etapas. Nun dos seus últimos traballos atopamos a súa liña de pensamento no campo ético: en primeiro lugar a construción dun concepto formal de moral, a continuación a fundamentación comparativa dunha moral do respecto universal e igualitario e, por último, a resposta á interrogante ¿por que ser moral? Recorrendo de novo a Aristóteles, A. Smith A. e E. Froom defende a superioridade da súa moral fronte ó utilitarismo.

O autor termina a obra xustificando o estudo dos diversos autores coa intención de ofrecer un panorama plural das cuestións éticas que hoxe se discuten. Non pretende refutar ningún dos enfoques porque considera que a ética contemporánea é unha historia sen desenlace. Usando as súas palabras: "la circularidad de nuestro recorrido es la que corresponde al círculo hermenéutico de la comprensión".

Agora ben, sendo esta a súa opción máis persoal bótase de menos, non tanto a cuestión de refutar os argumentos duns ou doutros autores, senón de demostrar con maior sistematicidade a converxencia que anuncia nos inicios da súa obra e que aparece un tanto difusa. Non existe un apartado de conclusións, unha reflexión pormenorizada de todo este debate ético. Pásase dun autor a outro cun certo fío de continuidade pero non deixa entrever a madeixa coa que vai tecendo este discurso.

O que atopará o lector é unha análise coidadosa e detallada das obras principais destes autores mostrando un bo coñecemento deles e unha excelente erudición que resulta útil para mergullarse nun debate tan apaixonante. Por isto, estas páxinas cumpren debidamente a súa función de exposición da ética continental

contemporánea na súa visión histórica pero sen intención sistemática ningunha. É algo que se deixa á opción de cada lector.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Políticas Educativas na Dimensión Europea*
Autor: J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve e S. Pérez Domínguez (coords.)
Colección: Informes e propostas 9
Editorial: ICE da Universidade de Santiago de Compostela, 2002
Núm. pp.: 304
Tamaño: 24 x 17

O presente libro publicado na colección de Informes e propostas do Instituto de Ciencias da Educación (ICE) recolle os traballos do Foro Europeo realizado no curso 2000-2001 por iniciativa da División de Relacións Institucionais e Programas Europeos do devendito Instituto.

A función deste Foro é precisamente analizar e debater os retos e demandas que se lle van presentar á educación durante o terceiro milenio, tomando como referencia unha das preocupacións fundamentais neste campo: contribuír á dimensión europea da educación.

En efecto, hoxe en Europa danse certas situacións de converxencia na toma de decisións políticas, económicas —despois dun amplo período de tempo a moeda única resulta un instrumento de cambio para a maioría dos países—, e incluso, en determinados aspectos, sociais. Nembargantes, no caso da educación aínda asistimos a unha certa diverxencia nos sistemas

educativos produto da historia de cada país e da súa evolución sociocultural. Por iso, traballar por impregnar o feito educativo desa dimensión europea resulta hoxe un importante instrumento para a construción da Europa dos cidadáns.

O Foro Europeo, no que participan profesores do ensino público e privado, presenta algúns dos retos máis importantes cos que se vai atopar a administración educativa nos próximos anos: a profesionalización docente, a incorporación á acción educativa das novas tecnoloxías informativas e telemáticas e, finalmente, a especial atención que é preciso prestarlle á diversidade individual e colectiva nun marco plurilingüe e multicultural.

Para traballar estas temáticas organizáronse tres conferencias maxistras. A profesora Danielle Zay, da Universidade de Lille, disertou sobre “La formación y profesionalización del profesorado en Europa. ¿Una

respuesta a la demanda social?”. A segunda conferencia, baixo o título de “Herramientas vacías: educación y sentido de la sociedad de la información”, foi o tema de reflexión da profesora Juana Sancho da Universidade de Barcelona. Por último, a terceira versou sobre “A educación en tempos de neoliberalismo: a construción da escola pública como institución democrática” e o encargo de impartila recaeu sobre o profesor Xurxo Torres da Universidade da Coruña.

Cada unha destas conferencias, dentro da metodoloxía colaborativa deseñada, era un punto de referencia para abrir temas de debate que lles servisen ós membros do Foro para presentar distintas interrogantes. Preto de cincuenta foron propostas como punto de partida para a reflexión conxunta e a exposición de distintas achegas escritas. A obra recolle tanto a transcripción das conferencias como as interrogantes formuladas polo grupo de Pontevedra, A Coruña e Santiago de Compostela.

As diferentes cuestións individuais son discutidas en cada grupo e sintetizadas para que tras deste debate inicial se afonde nas máis importantes.

Aquí, as respostas en forma de capítulos temáticos son moi desiguais en canto ós documentos que se editan. Ó mesmo tempo, como é previsible en publicacións desta

categoría, non todas as interrogantes reciben o mesmo tratamento. Algunhas están moito máis centradas no tema, outras, con carácter máis ocasional, son unha derivación do núcleo desde puntos de vista máis particulares.

En canto á primeira cuestión, suscítanse tres interrogantes de consenso para o traballo dos grupos: as demandas sociais na formación do profesorado, a profesionalización docente e o reto do ensino ante os valores nun mundo cada vez máis plural. O tema da profesionalización do profesorado como eixo central recolle dous traballos completados pola dimensión emocional no contexto da profesionalización docente fronte ós retos sociais, para concluír coa investigación en valores e a incerteza como clave do desenvolvemento profesional ampliado.

Neste ámbito, ó tempo que se constata que a profesión docente goza dunha enorme responsabilidade, tamén se atopa con múltiples problemas sociais que chegan á escola. En consecuencia, non se pode pretender que exclusivamente os profesores resolvan os dilemas de interacción escola-sociedade. Polo menos neste caso, deben tratar de integrar ós alumnos nun sistema educativo no que se sintan a gusto, potencien as súas actitudes críticas cara a elementos socioculturais, perdan prexuízos fronte a orixes culturais diferentes e adquiren e contrasten pautas culturais

que os leven ó desenvolvemento de conceptos como igualdade e solidariedade.

Polo que respecta á incorporación das novas tecnoloxías da información e comunicación (TIC), este resulta ser o elemento de debate máis puntualmente tratado. Circunscríbese a tres aspectos concretos: a súa situación no Ensino Primario e Secundario, a aplicación nos sistemas titorais intelixentes e, finalmente, os problemas que formulen. En canto ó primeiro referente, os datos que se achegan destacan que a realidade escolar respecto das TIC non resulta ser moi brillante “non só en canto á dotación, senón tamén en canto ó uso cando esa dotación existe”. A pesar do pouco uso escolar do ordenador e de internet, “o alumnado parece coñecer bastante as utilidades das TIC” a teor das respostas que se derivan do cuestionario cuberto.

A utilización das TIC para as titorías céntrase nos sistemas intelixentes e a súa aplicación na aula como complemento do traballo docente. Recalca e recomenda a súa posibilidade como ferramenta de apoio á aprendizaxe. Unha situación que aparece matizada a través da exposición dos seus posibles efectos: deshumanización *versus* novos modos de comunicación.

En canto ó tema da globalización e diversidade, as interrogantes básicas xiran tamén ó redor dunha nova tríade: os cambios derivados da globalización

e da crise dos modelos socioeconómicos tradicionais, a resposta da escola ós diferentes grupos e intereses nas sociedades democráticas nun contexto de escolarización da totalidade da poboación, e, por último, o rexistro desta tensión por parte do profesorado de Galicia ante estes fenómenos.

Aquí a distancia entre as interrogantes e as contribucións queda bastante marcada. Os textos seleccionados nalgún caso pouco teñen que ver co que se pretende debater. Practicamente se concentran no tema da diversidade, que ás veces é analizada acudindo a situacións extrínsecas (asociacións e colexios profesionais, sindicatos, administracións educativas, ONG...) e reseñando máis actividades e proxectos que intervencións por parte da escola e do profesorado. Unicamente se propón un exemplo de intervención no barrio de Fontiñas de Santiago de Compostela, pero o ton descritivo da experiencia non deixa espacio suficiente para a súa valoración, así como para entender en profundidade as relacións entre escola-comunidade. As interrogantes que se formulan neste apartado parecen máis un pretexto ca un punto de referencia precisa para os textos.

A obra, no seu conxunto, ten o mérito de achegar nas súas conferencias e traballos unha reflexión interesante sobre aspectos moi importantes da política educativa presente e futura. O tema da formación e profesionalización do profesorado en Europa destaca

con maior relevo. Resulta o principal aglutinador deste Foro onde merece subliñarse a metodoloxía de carácter colaborativo na formulación das preguntas ás que se pretende dar unha resposta coa elaboración de distintos documentos por parte dos seus membros. Neste senso, a súa publicación nesta obra resulta un elemento de referencia para futuros debates e compa-

racións respecto ás políticas educativas europeas en relación coa formación inicial e continuada do profesorado.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *El carácter transversal en la educación universitaria*
Autor: F. Michavila e J. Martínez (eds.)
Editorial: Comunidad de Madrid e Cátedra Unesco (Universidad Politécnica de Madrid), Madrid, 2002
Núm. pp.: 205
Tamaño: 21,5 x 14

Ás veces, no noso intelecto, facemos plans e avaliamos a súa pertinencia á luz dalgunha carencia temática, academicamente estimable e socialmente indispensable, co fin de destacar a importancia, con frecuencia estratéxica, de proceder á súa asunción e rigoroso tratamento o máis acorde posible cun diagnóstico de necesidades que se puidese facer, ou que a mesma realidade patentice no seu discorrer cotián. Tal é a idea que embargou (atrevéndose incluso con algunha que outra incursión) a este comentarista acerca do eixe cognoscitivo sobre o que xira este volume: a transversalidade na educación universitaria.

Posto que a circunstancia persoal afecta, e moito, a razón das cousas biográficas, a de quen escribe impediu ata o momento acometer un proxecto, formalmente trazado, sobre a competencia cívica e a optimización da formación —incluída a inserción

laboral— universitaria no noso país. De aí a agradable sorpresa experimentada ó saber da aparición, produto dun seminario realizado en setembro de 2001, dun libro que ten un guión no que se poderían atopar, presuntamente, aspectos coincidentes cos que no proxecto citado foran obxecto de introductoria deliberación.

Xa se sabe que certas garantías na folia de créditos empurran o interese e agrandan a expectativa (o profesor Michavila, dunha área de coñecemento matemática por certo, non é precisamente un neófito na abordaxe da cuestión). Por isto, dispuxen o meu tempo e atención crítica para unha revisión lectora de partes e capítulos sincronizados ó redor dunha grande idea que un grupo de bos universitarios converteran, ó anello xeito que recomendaría John Dewey, nun plan de acción. Fagamos votos por que esa acción sexa suficientemente deliberativa e poida chegar a marcar un punto

de inflexión na marcha das universidades, incluso naquelas que aínda que deseñaron, discutiron e aprobaron un plan estratéxico precisan complementar o obxecto da súa misión e clarificar o sentido das propostas ante as cambiantes circunstancias dos Campus.

Por máis que se tratase de plasmar, con introducción e epílogo de relato á canónica usanza, a relación de relatorios que lle deron vida ó evento, patrocinado e organizado pola Dirección General de Universidades da Comunidade de Madrid, adianto o que considero un xusto recoñecemento ó bo deseño e magnífica previsión de puntos que, marcando as coordenadas do tópico, fan que a lectura discorra en todo momento pola canle nuclear comprometida polos responsables de tan oportuna iniciativa. Co valor engadido de ofrecer unha análise suficientemente condensada, sen a penas erudición histórico-pedagóxica (necesaria, sen dúbida, pero máis intercalable no estudio doutros percorridos) dos principais aspectos que implica falar do carácter transversal da educación universitaria, informando de experiencias internacionais e subliñando propostas e ideas de cambio —algunhas xa en marcha— unha situación tan necesitada como a dos campus españois.

Así pois, a estrutura do libro é didacticamente uniforme nas formas pero comprensiblemente asimétrica

na distribución dos contidos a través dos catro capítulos de que consta, cada uno dos cales comeza expoñendo o asunto central, dándolles paso ós distintos expertos e as súas correspondentes contribucións, a maioría con edificante mestura de coñecemento práctico e reflexión desde a mesma experiencia, para desembocar en recomendacións e propostas susceptibles de mellorar a política universitaria e a toma de decisións en cada institución de ensinanza superior.

O que verdadeiramente interesa é unha nova maneira de ver a Universidade e a súa función en tempos de complexidade, globalización e incerteza, sen botar abaixo nada do bo que hai nela pero proxectando outros principios e, sobre todo, outros modos de xestionar, de interaccionar, de ensinar e aprender, de afrontar os retos da vida e o traballo, etc. En definitiva, a transversalidade ben entendida non significa máis que outorgarlle carta de natureza cívica e cognitivo-social ó currículo universitario, desbotando a fragmentación e compartimentación dos saberes, que sempre actúa en detrimento dunha concepción holística da aprendizaxe, restándolle oportunidades á realización dese paulatino axuste (complemento da formación académica convencional) actitudinal e conductual que os estudantes lle han de facer, antes ou despois, ó ambiente laboral ou profesional.

Cada vez somos máis os convencidos de que a ensinanza universitaria non pode servir unicamente para facer químicos, médicos, enxeñeiros, filólogos ou periodistas sen máis aderezo có dunha fría credencial, habilitadora para o exercicio dunha profesión. E menos mal que as non moi afastadas declaracións da Sorbona e de Bolonia insistiron en puntos antano chamados de santurrona pedagogía inoperante (actitudes e valores) pero que o auténtico mundo da vida lles demanda con forza ás institucións educativas, entre elas, de forma especial, ás universidades do século XXI. É así como o espazo universitario europeo poderá ir xerando fundada esperanza entre o *staff*, os usuarios, e a sociedade en xeral que as políticas e os programas educativos tratarán de fusionar no posible o que importa, isto é, a formación científica e técnico-profesional das novas xeracións con aquelas actitudes, destrezas e formas de ser e estar que definen una xenuína e crítica capacitación para a mellora dos horizontes individuais e colectivos.

¿Acaso non dicimos que estamos preparando os estudantes para a súa mellor inserción no mundo real? Daquela, ¿non é realista formalos para que saiban liderar ou traballar en equipo, asumir riscos, ter iniciativa, ser responsables, comunicarse adecuadamente, ou xestionar a resolución de determinados conflitos? É máis que evidente que a Universidade e os

seus responsables deben pararse a pensar para despois actuar con rapidez na corrección de erros clamorosos e na eliminación de prexuízos estúpidos que socavan o desenvolvemento formativo do alumno. Importa, e moito, que nos programas se introduzan novas tendencias a xeito de revulsivo para que os protagonistas fundamentais da institución practiquen o tipo de destrezas que necesitarán nun futuro no que non se lles pedirá o manexo exclusivo de artefactos tecnolóxicos, pois é moi probable que, paralelamente, medre a solicitude de persoas que sexan capaces de analizar problemas, de pensar criticamente ou de xestionar a comunicación no seo de grupos.

Unha vez máis, poderíamos dicir, como lección de 'listos', dos demasiado listos: «fágao e terá outra cara». A que hai que lavarlle xa á nosa querida Universidade, que debe proporcionar orgullo na esfera pública. As quince firmas que gradúan as estancias deste libro mostran a dirección. Non está completa, nin podería estalo. Pero hai pistas suficientes para non seguir facéndonos os distraídos. E por elas, parafraseando un título anterior dun dos responsables do volume, pódese saír do labirinto.

Miguel Anxo Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela



Título: *IX Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica. RE-visión: Enfoques en docencia e investigación*

Autor: AA.VV.

Editorial: Universidade da Coruña, 2002

Núm. pp.: 594

Tamaño: 23,5 x 16,5

Baixo o lema “RE-visión: enfoques en docencia e investigación”, tivo lugar na Coruña, os días 25, 26 e 27 de abril de 2002, o IX Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica. A organización correu a cargo do Departamento de Representación e Teoría Arquitectónica da Escola Técnica Superior de Arquitectura da Coruña.

Continuando coa tradición establecida nos congresos anteriores da área de coñecemento, as actas foron recollidas e publicadas nunha coidada edición e está previsto editar un disco compacto onde se xunten, ademais dos mesmos contidos das actas, as contribucións posteriores á edición impresa.

Os diferentes relatorios agrúpanse en catro puntos coordinados e organizados, cada un deles, polo correspondente comité científico: “Concepciones tradicionales de la docencia”, “Nuevas materias en los planes de estudio”,

“Enfoques puntuales en la investigación” e “Grupos de investigación”.

Aínda que todo o traballo está estruturado nos catro apartados previstos polos organizadores, á vista dos resultados pódese comprobar que abarcan aspectos máis amplos, anque que non consten de forma explícita, xa que neles se abordan moitos outros traballos sobre un panorama máis variado de temas que veñen sendo habituais nas anteriores edicións do congreso.

O tipo de relatorios que numericamente agrupa máis contribucións está relacionado directa ou indirectamente coa docencia da área de Expresión Gráfica Arquitectónica das Escolas Superiores; o debate sobre esta cuestión vén condicionado pola propia tradición dunhas materias dos plans de estudos avaladas por un cúmulo de experiencias realizadas ó longo dos seus anos de existencia, que foron merecendo as necesarias revisións críticas derivadas das crises

provocadas, en gran parte, pola rixidez dos sistemas académicos, ademais da revolución tecnolóxica e social das dúas últimas décadas.

Neste sentido, no congreso presentáronse algunhas experiencias educativas recentes, tanto das materias tradicionais como das novas disciplinas xurdidas nos actuais plans de estudos. Sirvan de exemplo os subtítulos “una experiencia didáctica” ou “una experiencia docente” dalgúns dos traballos presentados.

As referencias non poden evitar o peso das disciplinas de máis prestixio e estabilizadas na ensinanza da Arquitectura, tales como a Análise de Formas, Debuxo Arquitectónico ou a Xeometría Descritiva, sistematicamente situadas no centro dos debates de todos os congresos. En comparación coas edicións anteriores constátase a escasez de relatorios que traten da xeometría gráfica en xeral ou dos sistemas de representación xeométrica en particular. Os poucos traballos presentados sobre este aspecto están enfocados desde o punto de vista da informática gráfica, coma o que ten por título: “La perspectiva militar. Limitaciones del CAD”, un estudio no que se critican as restriccións dos programas informáticos por non se supe-ditaren ó comportamento dos sistemas tradicionais.

En canto ós conceptos motivo de estudio, sempre presentes tanto neste congreso como nas anteriores edicións, seguen a presentarse traballos

sobre a expresión, a representación, a análise gráfica, a ideación e proxectación arquitectónicas, o debuxo como linguaxe, así como os conceptos de narración e comunicación gráfica; moitas reflexións conceptuais ó redor destes termos serven para conducir á elaboración de propostas de redefinición da área en xeral e dalgúns disciplinas arraigadas no tempo. Sobre este aspecto pódese referir o relatorio “Términos y definiciones”, no que se lembran algúns dos antecedentes do debate coa conclusión de que aínda que as palabras empregadas sexan incorrectas desde algún punto de vista, as decisións tomadas para propoñer novos nomes de materias poden ser comentadas e criticadas como síntomas.

Desde o punto de vista da amplitude e trascendencia dos relatorios, nalgúns abórdanse temas perfectamente acoutados, dos que se pode tomar como exemplo un dedicado á análise gráfica “de la patología de las edificaciones”, ou outro consagrado á “técnica del fotomontaje”; esta concreción dalgúns aspectos adoita ser unha característica xeneralizada na maior parte das exposicións de carácter histórico, representadas en títulos coma o dedicado ó “Reloj solar romano de Caesaraugusta”. Por contraste, outros traballos tratan sobre temas conceptuais moi amplos, con límites imprecisos, como pode ser a “imaginación arquitectónica” ou a “pedagogía de la expresión”.

Este último tipo de exposicións adoita recoller, en xeral, a crónica de experiencias pedagóxicas particulares, dificilmente asumibles na súa totalidade por terceiras persoas ó responder a criterios de carácter poético que acompañan a unha práctica singular. O relatorio titulado “Una nueva pedagogía” ilustra moi ben este tipo de traballos. Neste, o seu valor principal radica na descrición minuciosa e pormenorizada das actividades propostas ós estudantes e realizadas nun grupo de materias baixo a responsabilidade e o traballo coordinado dun amplo equipo docente.

Sen embargo, a atención máis importante do congreso segue xirando ó redor da informática gráfica aínda que non conste baixo un apartado específico, o que se debe a que no congreso anterior mereceu un tratamento monográfico. En efecto, no mes de maio de 2000, o lema da edición precedente celebrada en Barcelona propuña “Las nuevas tecnologías de la representación gráfica arquitectónica en el siglo XXI”. Non obstante, malia a importancia dos traballos publicados naquela ocasión, aínda son causa de debate moitas cuestións que distan dunha solución definitiva.

Como mostra disto, nas actas que comentamos aparece como título dun relatorio a pregunta “¿Papel ou pantalla?”, unha cuestión de moita actualidade a pesar de que se leva discutindo sobre ela desde os primeiros momentos da xeneralización do uso dos

medios informáticos para a representación da Arquitectura.

A pesar de que as respostas, coma no caso da exposición citada, adoitan argumentar a favor dunha convivencia de ambos medios, sen exclusións mutuas, outros relatorios recollen a opinión de someter os novos medios instrumentais ó servicio das disciplinas tradicionais. O título “Una nueva experiencia docente: el ordenador como instrumento para la enseñanza de la Geometría descriptiva” dá idea do enfoque dalgunhas experiencias: non poñer en crise a autoridade e pervivencia da tradición para aproveitar desde ela a achega dos recursos informáticos.

Malia todo isto, os relatorios máis rigorosos sobre a informática gráfica adoitan propoñela á marxe das disciplinas tradicionais, cunha autonomía total dos propios medios; como exemplo pódese sinalar a exposición “Análisis de las formas complejas en arquitectura a partir de la generación digital de superficies. El techo de Ronchamp”. Nela desenvólvese e ensáíase un proceso de xeración de superficies de xeometría libre a través dunha xeometría moi simple, precisa e constantemente controlable.

Nunha liña similar, outras achegas presentadas argumentan as razóns que, a causa dos novos medios infográficos, fan irreversible a revisión total do panorama xeral das disciplinas gráficas na ensinanza da arquitectura. Entre os traballos con este enfoque, o máis

rigoroso e radical ten como título: “2D, 3D, 4D. Una exploración sobre los límites y necesidad de redefinición de la disciplina”.

Como conclusión, e a propósito da lectura das actas, hai que lembrar que deben ser contempladas como unha parte doutras contribucións xa

publicadas en anteriores congresos, nos que algúns dos relatores participan sistematicamente con traballos que se poderían concibir como capítulos sucesivos dun estudio prolongado.

Lino Cabezas Gelabert
Universitat de Barcelona





Título: *Emmanuel Mounier*
Autor: Xosé Manuel Domínguez Prieto
Colección: Baía Pensamento
Editorial: Baía Edicións, A Coruña, 2002
Núm. pp.: 126
Tamaño: 16 x 11

O PERSONALISMO DE MOUNIER

Xosé Manuel Domínguez Prieto acaba de escribir para a colección Baía Pensamento un breve ensaio sobre o máis enxebre representante do personalismo cristián francés: Emmanuel Mounier.

O século XX foi dabondo contradictorio con relación ós valores da persoa. Nunca tanto se falou nin se reclamou e mobilizou tanta xente a prol dos dereitos humanos e, sen embargo, paradoxalmente, nunca se chegaron a cometer tantas barbaries, nin houbo tantas guerras e mortes. Nunca se violaron tanto eses dereitos dos que se toma agora conciencia e polos que se loita.

Non é de estrañar que xurdisen correntes de pensamento que afirmaban o sentido absurdo da vida ou, o que aínda é peor, a negación da realidade do suxeito e da persoa, como fixo Lacan.

Mounier, catedrático de instituto, por certo, funda no ano 1932 a revista *Esprit*, arredor da que se aglutinan moitos colaboradores, como Berdiaev, Maritain, Biot, Touchard e outros. Detrás están os efectos da crise de 1929. Para o grupo de *Esprit* a solución non é nin só moral nin só económica, senón ambas á vez. Pouco a pouco este grupo irá definíndose por unha liña de compromiso, difícil de entender para aqueles que están asentados no sistema. Apoian os republicanos españois, son críticos co goberno Vichy, axudan a resistencia, a revolución de Alxeria, etc. Non se enmarcan dentro de ningunha ideoloxía nin partido político.

Mounier, fillo do século XX, arrostra o diálogo coas dúas grandes correntes do pensamento da súa época: o marxismo e o existencialismo. Non ten unha actitude puramente seguidista cara a eles, pero tampouco se atrincheira nos seus prexuízos e se pecha en banda fronte a eles. El é consciente e valora positivamente as grandes

achegas que ambos movementos fixeron cara á emancipación do ser humano. Asume a idea existencialista de persoa como tarefa, como realidade que se fai; como tamén asume do marxismo a importancia dos condicionantes económicos, políticos, históricos e sociais no ser e facerse persoal, ou a idea de alienación do Marx máis novo. Pero vólvese crítico coas limitacións de tipo ideolóxico que emanan destas correntes. Non acepta a idea de persoa como individuo solitario e illado, nin tampouco o seu reduccionismo materialista.

Mounier non acepta o fatalismo. Defende un pensamento comprometido que trata de dar respostas a través dunha acción política e profética. Non é un movemento político, pero defende unha actitude activa, xa que a abstención que lles deixa as mans libres ós que están no poder deu lugar ó nazismo: "A non intervención, entre 1936 e 1939, enxendrou a guerra de Hitler, e quen non fai política fai pasivamente a política do poder establecido". O personalismo é compromiso coa realidade.

Pero, ¿que é o personalismo? Para evitar equívocos, o autor do libro empeza por precisar o concepto de personalismo e sinala que, lonxe de individualismos ou espiritualismos, o personalismo ten como eixe a persoa, o seu universo e a defensa da súa dignidade. O personalismo "é un pensamento para a acción", alicerzado nunha antropoloxía ou nunha ética, sen chegar a ser ningún sistema pechado. Non expende receitas concretas para cada situación

porque a mesma persoa escapa ás categorías cuantificadoras e obxectivadoras das ciencias empíricas. O personalismo enténdese como pensamento en constante proceso. Non é "un refuxio para cómodos benpensantes, nin un ariete contra ningunha ideoloxía".

O profesor Domínguez Prieto analiza polo miúdo o concepto de persoa, alicerce do movemento en cuestión. A persoa non se identifica co individuo porque este é unha realidade abstracta e sen historia, soa fronte á verdade, o mundo e os demais: "individuo abstracto, bo salvaxe e paseante solitario, sen pasado, sen porvir, sen relacións" (p. 28). A persoa é algo máis, é comunicación cos outros, doazón e acollida, que non se enfronta soa ós problemas senón en unidade. Paradoxalmente a persoa atópase perdéndose: "so nos atopamos ao perdérmolos". Pero a persoa resulta difícil de entender, escapa a todo intento de obxectivala porque no fondo é misterio. Iso explica os reiterados intentos frustrados dos racionalismos por etiquetala en categorías obxectivas.

Unha das dimensións básicas da persoa é a vocación. Non entende o personalismo a vocación como algo xa dado de antemán, como chamada desde a eternidade á que hai que responder, senón como realidade en curso, como "identidade concreta que se arela", que se descobre e experimenta ás apalpadelas. Sitúase máis alá do éxito e do profesional. A vocación cobra sentido desde os valores que orientan a vida da persoa. Vivir significa elixir,

aceptar límites e ter horizontes cara ós que dirixirse.

Esténdese o noso autor nas diferentes formas de vida comunitaria, como a masa, camaradería, grupos ideolóxicos, sociedades vitais, etc., para logo cinxirse á análise máis detida da comunidade. Sinala que a comunidade é unha enleada de encontros onde se trata ó outro como ser libre e non como natureza. O outro non entra en comunidade ata que se descobre como un ti. A comunidade constitúese sobre a acollida, é para a persoa e non ó revés, posto que a persoa nunca pode ser utilizada. Hai que alcanzar “o hábito de ver todos os problemas humanos desde o punto de vista do ben da comunidade humana e non desde os caprichos do individuo: O comunismo é unha filosofía da terceira persoa, impersoal. Pero hai dúas filosofías da primeira persoa: estamos en contra da filosofía do ‘eu’ e a prol da filosofía do ‘nos’”, afirma Mounier.

A verdadeira revolución é a revolución persoal, a revolución que empeza por un mesmo, por tomar conciencia da realidade na que estamos instalados, por romper cos vellos ídolos —como diría Bacon—, que non é o mesmo o que dicimos e o que facemos, que nos atopamos perdidos na pura exterioridade: “Chamamos revolución persoal ao proceso que nace en cada instante dunha toma de conciencia revolucionaria, dunha rebelión dirixida, en primeiro lugar, por cada quen contra si mesmo, sobre a súa participación ou a súa propia compra-

cencia na desorde establecida, sobre a separación que tolera entre aquilo ao que serve e aquilo ao que di servir, e que se desenvolverá, nun segundo momento, nunha conversión continuada de toda persoa, solidaria das súas palabras, os seus acenos, os seus principios, na unidade dun mesmo compromiso” (citado na p. 41-42). O primeiro paso é o descubrimento dos propios valores e a conversión cara a eles. Esta é a auténtica conversión, un certo repregue cara á interioridade para desprezarse máis tarde. Pero antes hai que vencer moitas dificultades, como os prexuízos sociais que asocian o espiritual coa dereita política e relixiosa, a fuxida habitual de calquera compromiso que non sexa rendible economicamente, a procura da eficacia inmediata e o desprezo das cosmovisións e sistemas, por inútiles.

A revolución persoal ten que ir polo camiño do silencio, da reflexión sobre os propios valores e vezos e, sobre todo, o compromiso, no que se insiste ó longo da obra. Pensamento e acción van moi vinculados.

Non abonda coa revolución persoal, é necesaria unha revolución estrutural, un cambio dun sistema inxusto. O personalismo critica con dureza o fascismo —que é un capitalismo de Estado—, o comunismo —porque “converte toda actividade espiritual nun reflexo das circunstancias económicas, agochando ou negando os misterios do ser e do ser humano”— e o capitalismo —o poder do diñeiro envelenou o sistema:

“Unha das desviacións do capitalismo é ter sometido a vida persoal ao consumo, o consumo á produción e a produción ao proveito e ganancia duns poucos”.

Unha verdadeira democracia debe aterse ás persoas que forman unha comunidade e onde prevalecen a dignidade do ser humano, a liberdade e a igualdade. Os partidos políticos loitan polo poder, son unha especie de pequenos Estados totalitarios empeñados en manipular as masas e excluindo as minorías críticas e disidentes. Fronte a iso propón un ideal de vida austera —no que Mounier foi un exemplo vivo—, que todos teñan o necesario para vivir dignamente e se desprendan do superfluo por ser ofensivo para os que non teñen o necesario.

Asume as ideas centrais cristiás igual que a dura crítica que do mesmo fai Nietzsche ó presentalo como unha relixión de mulleres e nenos: “¿E, daquela, verdade, que o cristianismo, axeitado para lanzar un fulgor apracible sobre as civilizacións envellecidas e sobre as vidas no seu declive, é un veneno para os músculos xóvenes, un inimigo da forza viril e da gracia natural, unha enfermidade mol de Oriente caída sobre o home grego porque un pequeno fanático de Tarso escapou por desgracia á tempestade? ¿É o cristia-

nismo un pseudónimo da coalición dos débiles e dos medosos?” (p. 83).

Para Mounier o cristianismo é a antítese do amolecemento, da pasividade. O cristián ten que comprometerse na política e loitar por unha democracia real onde non se manipulen os medios de comunicación, se presenten programas políticos veraces e os partidos exerciten internamente a democracia. Defende a licitude de medidas pasivas —como a desobediencia pasiva— e activas —como as folgas—, o boicot a produtos e actos que ataquen a dignidade da persoa. O cristián non pode desentenderse do social e caer no anonimato tan típico das sociedades modernas, nas que se facilita a explotación dos máis febles. Por iso hai que rebelarse contra o burgués que todos levamos dentro e participar activamente en todos os campos, o social, político ou cultural.

O escrito remata cun desexo que á vez pode ser unha guía para o cristián: “Que poña a gran vela no pao maior e, saído dos portos nos que vexeta, que emprenda a singradura cara á máis arredada das estrelas, sen atender á noite que lle envolve”.

Manuel Rivas García
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela



Título: *La experiencia de descubrir en Geometría*
Autor: Miguel de Guzmán Ozámiz
Editorial: Nivola, Madrid, 2002
Núm. pp.: 157
Tamaño: 21 x 15

É ben coñecida a inquedanza de Miguel de Guzmán pola mellora no ensino das Matemáticas. A presidencia da ICMI (International Commission on Mathematical Instruction) no período 1991-98, a súa decisiva participación no VIII Congreso Internacional de Educación Matemática de Sevilla (1996), a dirección dun programa da Real Academia das Ciencias Exactas de detección e estímulo do talento precoz en Matemáticas en alumnos mozos, e a publicación dun bo número de textos de divulgación amosan o seu interese neste campo. De Guzmán leva varios anos recollendo na súa páxina web persoal cuestións que non teñen un total encaixe no tradicional traballo académico. O autor reclámase como profesional da análise matemática, pero tamén declara a súa afección desde a adolescencia pola Xeometría.

Neste libro electrónico (o impreso é simplemente unha guía para a utilización do CD) reúne Miguel de Guzmán catorce ensaios que teñen como común denominador a Xeometría elemental. Os ensaios recollen

algunhas das súas experiencias neste campo, aproveitando distintas ferramentas proporcionadas polas novas tecnoloxías.

Aínda que é pretensión do autor que a lectura de cada capítulo se poida facer de modo independente, a estrutura hipertextual do soporte permite unha elección totalmente individual da secuencia de lectura. Ademais, se ben se pode facer de maneira completa *off line*, ocasionais enlaces externos apuntan a interesantes recursos para o docente ou simplemente para o lector culto con curiosidade.

Todos os ensaios, agás o derradeiro, describen unha situación xeométrica sinxela sobre a que o lector é invitado a reflexionar e experimentar. Esta experimentación recibe unha axuda na maioría dos casos mediante arquivos do programa de cálculo simbólico Derive. Así, Miguel de Guzmán propón unha aproximación mecánica máis que sintética á Xeometría. Como un apoio á visualización, ofrece simulacións interactivas para algúns experimentos. Estas están

feitas co programa The Geometer's Sketchpad, e poden verse mediante unha demo contida no propio CD. Nembargantes, o texto subliña a superioridade dos programas de cálculo simbólico fronte ós programas estándar de Xeometría dinámica para a aproximación proposta: “los programas actuales de geometría interactiva [...] aventajan ampliamente a Derive en lo que se refiere a la flexibilidad extraordinaria que proporcionan para la experimentación con elementos geométricos elementales, pero Derive [...] permite, además de experimentar en geometría a su modo un tanto más pesado, llegar hasta la demostración de muchas de las conjeturas que la experimentación sugiere y que los programas anteriores no son capaces de realizar”.

Arredor dos catorce anos o contacto cos textos de Xeometría utilizados na preparación para o ingreso nas escolas de enxeñeiros (en particular os *Exercices de Géométrie*, cinquième edition, Maison A. Mame et fils, Paris, 1912, do Frère Gabriel-Marie) e a magnífica introducción á Xeometría recibida nos primeiros cursos do Bacharelato dos profesores Percha e Rodríguez Sanjuán espertaron unha forte atracción no autor. O teorema de Kariya, tema do primeiro ensaio, rememora —e actualiza— o seu traballo adolescente sobre o problema resolto no FGM.

Unha pregunta derivada do teorema de Kariya (¿cal é o lugar dos puntos M no plano do triángulo ABC para os que as proxeccións ortogonais sobre os lados son concorrentes?) dá lugar á

cúbica de Van Aubel, que é sinxelamente obtida con Derive no ensaio “Dos cúbicas gemelas”. O ensaio “Transformaciones” contén arquivos Derive para realizar transformacións elementais (translación, rotación) e outras que non o son tanto (inversión, transformación isogonal asociada a un triángulo...), que son utilizadas noutras partes do libro. En “Concurrencias y colineaciones” esbózase unha interesante heurística para o descubrimento —ou redescubrimento— de resultados na xeometría do triángulo. Sen dúbida, de Guzmán utilizou —e segue a utilizar— tales regras para investigar no triángulo. Estas regras recordan parte das estratexias utilizadas por Lenat no seu sistema de descubrimento automático AM, que cita Davis nun artigo no *American Mathematical Monthly* parcialmente recollido no CD.

Outros ensaios abranguen a busca xeral de lugares xeométricos no plano, o problema de Apolonio, a recta de Wallace-Simson e a súa envolvente —a deltoide de Steiner—, o círculo dos nove puntos, o triángulo de Morley e o teorema dos polígonos pechados de Poncelet. O uso de Derive para unha sinxela aproximación á Xeometría proyectiva, e un listado das principais funcións de Derive usadas ó longo do texto forman os dous derradeiros ensaios.

Francisco Botana Ferreiro
Universidade de Vigo



Título: *La idea de la Literatura. Fenomenología y Estilística literaria en el ámbito hispánico*

Autor: Teresa Vilariño

Colección: Trópica, Anexos de Tropelías, 9

Editorial: Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2002

Núm. pp.: 384

Tamaño: 20,5 x15

Entre os múltiples atractivos de *La idea de la Literatura. Fenomenología y Estilística literaria en el ámbito hispánico* atópanse o seu rigor e a súa claridade expositiva, que a converten nun instrumento útil e suxestivo para os non iniciados nas materias que desenvolve, dunha gran densidade intelectual, ó tempo que asegura a súa correcta interpretación. Pola súa parte, os especialistas atoparán nela un manual de referencia obrigado, así como un interesantísimo campo de investigación, aínda con moitos camiños por abrir.

Supón, sen dúbida, unha inestimable achega á análise das complexas relacións entre a Filosofía e a Literatura ó demostrar as afinidades existentes entre a Fenomenoloxía e a Estilística, en concreto a rama da Estilística literaria hispánica, aquí representada por Amado Alonso, Dámaso Alonso e Carlos Bousoño. Empregando o método comparatista, Teresa Vilariño realiza unha detallada exposición das nocións fundamentais do pensamento fenomenolóxico, tales como os princi-

pios de *percepción, Lebenswelt, intuición, intencionalidade, epojé, redución, eidos ou intersubxectividade*, que vai rastrexar no pensamento poético da Estilística.

O libro consta dun prólogo, autoría de Mario Valdés, unha introducción, sete capítulos, unha coda, as conclusións e as referencias bibliográficas.

Xa na introducción se nos proporcionan as claves para a correcta lectura da obra ademais de exporse o propósito fundamental que guía a investigación: non se trata tanto de demostrar a filiación ou a incidencia directa da Fenomenoloxía sobre a Estilística canto de pór en evidencia as converxencias e similitudes entre ambas correntes, debidas ás veces a influencias indirectas ou ben ó feito de compartiren un mesmo espírito de época.

Os capítulos distribúense en dous bloques. O primeiro fórmano os dous primeiros capítulos, onde se

realiza unha aproximación máis xeral á Fenomenoloxía e á Estilística desde unha perspectiva teórica e histórica. O segundo bloque recolle os seis capítulos restantes, exclusivamente teóricos e provistos dunha mesma estrutura: análise dun grupo de conceptos fenomenolóxicos, posta en relación destes conceptos coas nocións estilísticas correspondentes, vinculación dos conceptos co aparato terminolóxico de Amado Alonso, Dámaso Alonso e Carlos Bousoño.

O primeiro capítulo aborda de maneira xeral o pensamento dos filósofos Edmund Husserl, Martin Heidegger e Roman Ingarden. Así mesmo, trata a orixe e a evolución da Estilística, e da Estilística española en particular, distinguindo entre a Estilística descritiva ou da expresión, de Charles Bally, centrada na lingua, e a Estilística xenética ou do individuo, que discorre arredor da figura de Leo Spitzer e que se ocupará tamén do estudio das obras literarias. Spitzer será, xunto a Vossler, o responsable inmediato da introducción da Estilística en España.

Merece salientarse o valiosísimo traballo de documentación histórica levado a cabo pola autora no segundo capítulo. Nel abundan os datos concernentes ó desenvolvemento da corrente fenomenolóxica en España e Hispanoamérica, a cal se estenderá ata ben entrados os anos cincuenta. Estúdiase o decisivo papel exercido polo seu máximo representante, José

Ortega e Gasset, a través de canles como a *Revista de Occidente*, así como o labor desenvolvido pola *Escuela de Madrid*, con figuras da talla de Manuel García Morente, Xabier Zubiri e José Gaos, este último divulgador por excelencia da Fenomenoloxía gracias ás súas traducións e a súa actividade docente. Recoñécese o traballo da *Escuela de Barcelona*, que aglutina de xeito máis ou menos dispar a xente como Joaquín Xirau, Julián Marías, Eduardo Nicol ou María Zambrano. Pola súa parte, o Centro de Estudios Históricos e a Residencia de Estudiantes convértense en espazos privilexiados para o contacto entre a intelectualidade española e a europea, mentres que a Facultade de Filosofía e Letras e os lectorados en Alemaña permitiranlles a Amado e Dámaso Alonso trabar coñecemento coas obras de Ortega e Husserl. Precisamente, Carlos Bousoño recibirá o influxo fenomenolóxico a través dos dous Alonsos. Será no seu ensaio sobre a doutrina orteguiana sobre a metáfora onde este estudioso fará palpable de xeito indiscutible a súa vinculación coa filosofía fenomenolóxica e, especialmente, con Ortega.

A importancia teórica dos restantes capítulos reside no descubrimento de diversas conexións entre a corrente filosófica e a literaria. En cada un deles a autora vai engarzando conceptos fenomenolóxicos aíns: *percepción, experiencia, existencia, vivencia* (capítulo terceiro); *intencionalidade, redución, epojé* (capítulo quinto), etc. coidando de pre-

cisar o seu significado coa maior exactitude; desta forma poderase comprobar a lexitimidade das equivalencias cos conceptos da Estilística. No capítulo terceiro, por exemplo, establécese a similitude entre o *Lebenswelt* (mundo da vida) fenomenolóxico e a noción de *realidade verdadeira* de Bousoño. A *intuición sentimental* de Amado Alonso, coa que este pretende chegar “ó máis profundo das cousas”, emparéllase á *intuición eidética* da Fenomenoloxía no capítulo cuarto, onde se logra afondar no verdadeiro alcance que o concepto de *intuición* ten en ambas as dúas correntes, e mais na Filosofía e na Literatura en xeral. No capítulo quinto, recóllese, entre outras, a equivalencia feita polo propio Bousoño entre o concepto de *reducción fenomenolóxica* e o de *supresión da anécdota*. Todo o capítulo sexto está dedicado ós conceptos de *eidos* fenomenolóxico e *esencia* da Estilística, quizá os máis identificativos de cadansúa corrente así como os

que xeran máis polémica. A concomitancia entre a *Einfühlung* (intersubxectividade) fenomenolóxica e a teoría da *interrelación do autor e o lector* de Dámaso Alonso, especialmente interesante para a teoría literaria contemporánea polo peso que nela ten o papel do lector, desenvolverase no último capítulo.

Tras este breve percorrido pola obra de Teresa Vilariño, non nos queda máis que desexar a aparición de estudos que sigan a incidir nos innegables e fructíferos contactos entre a Filosofía e a Literatura, e que estean realizados coa mesma seriedade e coherencia có que teño agora entre as mans.

Miriam Sánchez Moreiras
Centro Ramón Piñeiro
para a Investigación en
Humanidades
Santiago de Compostela





Título: *As chamadas perdidas*
Autor: Manuel Rivas
Editorial: Xerais, Vigo, 2002
Núm.pp.: 214
Tamaño: 22 x 14,5

Non parece facerlles moito caso Manuel Rivas ós que lle piden que escriba novelas. Afortunadamente. Hainos que non cesan nesta suposición/superstición de que non hai escritor cabal se non prenda na novela. (Tiñan que ler o que Cioran escribiu sobre o xénero, que seica vén sendo con relación á literatura o mesmo có oficio máis vello do mundo con relación ás ocupacións laborais).

Tamén os hai que esperan que Rivas acabe facendo contos borgianos, como se tal produción fose sinal dunha especie de maioría de idade literaria. Pero o autor de *As chamadas perdidas* segue escribindo contos chejovianos, que é unha serie que nos ten dado boa parte dos relatos máis feiti-ceiros da narrativa occidental. Para escribir contos chejovianos non hai que considerar imprescindible ter lida a obra de Chéjov. É o que pasa, por poñer un caso moi expresivo, con Joyce: recoñecía que non lera o autor ruso, pero moitas das sustancias deste, debidamente transfiguradas, aparecen

mesmo en relatos joyceanos como *Dublinese*s, obra que se pode calcular que ten un lugar de mimo no mundo de Manuel Rivas.

As chamadas perdidas promete sensibilidade e percepción chejovianas xa desde o título, que resulta temático e volve —sempre se volve— á narración da vida non vivida, un fondo universal de sensibilidade con manifestacións diferentes en cada comunidade ou personalidade existencial. Xa se sabe que non só somos resultado do que nos pasou senón tamén do que non nos pasou, das fracturas do vivir, que constantemente obrigan ó encanamento co seguir vivindo. Sen embargo este fondo de sensacións require dun recurso no que o autor vén demostrando maestría: a consecución do ton. Ata tal punto o alento tonal lles pon temperatura a estes relatos que, como consecuencia, personaxes e narrador vense afectados pola quentura do autor, a quen se sente por todas partes e en todas as criaturas feitas á súa imaxe e semellanza emocional. Desta quentura

do autor re-séntense primeiramente as modalidades de narrador e punto de vista, e non é de estrañar que, en coherencia co que se vén dicindo, sexa preferente o uso da primeira persoa (adoito un narrador testemuña), que cando máis nos enfeitiza é cando se trata dun neno, que é o mesmo que leva dentro o autor, e que agradecemos que non se desfixera del, que nin sequera o soltara da man, transferíndolle todo o seu poder retórico. No único caso en que esta transfusión (transsubstanciación) se fai un algo cuestionable é cando o narrador é feminino en *A casa das gai-votas*.

Así como nos compracemos en atopar o alento emocional do autor no narrador hai que controlar o perigo de que a idioenciclopedia (o microcosmos cultural e cognitivo) daquel se infiltre no idiolecto deste. Choca a ocasión en que un narrador testemuña (ou personaxe) guinda inopinadamente expresións e léxico que superan as posibilidades do seu rexistro. Mesmo hai casos en que se lle transfire ó personaxe esa capacidade retórica, estilística, que se lle recoñece ó autor. Porque é no nivel de competencia estilística onde Rivas alcanza un sitio moi persoal como gran facedor de imaxes e desa áurea choiva de hipérbolos á que nos ten acostumados. Soamente pola orixinalidade do seu metaforis-

mo estas prosas xa lle confiren un chisco de eternidade ó estilo de Manuel Rivas. Tampouco faltan algunhas imaxes xa gastadas. «Na fragua oceánica do pór do sol, entre ascuas...» (p. 132), pero case sempre son profundas, coma acabadas de cortar, sensuais, visualizadoras, cun efectismo fotogramático que o lector —tan criados no cine como todos somos— saborea de contado. De tódolos xeitos tampouco nos parece recomendable intensificar esta cobiza metasémica porque chega un momento en que un pode ser comido polas metáforas. Xa se queixaba do risco desta polución Flaubert: «Devóranme as metáforas, coma a outros os piollos, e paso o día esmagándoas».

Non falta esoutra marca da escritura de Rivas que é o humor, cun tratamento que agás os casos en que cae na facilidade da chiscadela anticlerical, tamén se nos presenta intelixente, imprevisible, ocorrente, coma tirado do mellor filón da ironía paisana, da tenrura orixinal e constitucional do noso ser. No fondo, por ventura, Manuel Rivas só é un poeta lírico incorrrible.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns





Título: *Francisco Fernández del Riego. Homenaxe a Francisco Fernández del Riego*

Autor: AA. VV.

Editorial: Fundación Premios da Crítica, 2002

Núm. pp.: 232

Tamaño: 24 x 24

Unha homenaxe a D. Francisco Fernández del Riego, sexa cal sexa a institución, sociedade, agrupación ou colectivo que a organice, non necesita ningunha xustificación. Nunca os galegos honrarán canto se merece a este ilustre polígrafo que consagrou a súa vida á loita pola dignidade e recoñecemento de Galicia. Cando desde o pórtico deste volume *Homenaxe a Francisco Fernández del Riego* —“Razóns para unha homenaxe”— o fai Xosé González Martínez, deben entenderse as súas palabras só na perspectiva da súa condición de Presidente da Fundación Premios da Crítica-Galicia. O seu principal valor está sen embargo no que hai nelas, tanto de recoñecemento persoal, como de traducción, consciente ou inconsciente, do recoñecemento de todos nós, de todos os galegos. Incluso na selección que as circunstancias e o tempo lle impuxeron a esta institución, a Fundación Premios da Crítica, que Xosé González Martínez evoca

neste emocionado comezo da súa introducción:

Moitos de nós aínda gardamos no faiado da memoria a grata lembranza de dúas grandes homenaxes celebradas en Galicia. Unha, a don Ramón Otero Pedrayo, a fins da década dos sesenta, en Compostela. A outra, en 1981, a don Álvaro Cunqueiro, en Vigo. Dúas grandes e sentidas homenaxes que Galicia lles tributou a estes forxadores da nosa identidade nacional. Otero Pedrayo e Cunqueiro, en cadanseu eido, souberon facer País. Cunqueiro, fascinado pola mitoloxía e a literatura, recreou a nosa idiosincrasia; Otero, máis enciclopédico, descubriuno-las claves para entendérmo-la paisaxe e o pasado. Ámbolos dous, Cunqueiro e Otero, figuras insuperables, están unidas a Don Francisco Fernández del Riego, para nós, garimosamente, don Paco.

O volume, tan coidadosamente ilustrado que é á vez unha obra de arte plástica e tipográfica, estrutúrase, na súa parte textual, en dous apartados perfectamente definidos.

Un primeiro, “O que xa se dixera de D. Paco”, no que figuras do relevo de Xesús Ferro Roibal, Salvador García Bodaño e Marcos Valcárcel evocan lembranzas de momentos pasados, respectivamente, en “O que del se dixo en 1985” —extracto do libro *Rolda de amigos derredor de Francisco Fernández del Riego*, Edición do Castro, 1993— e no “Discurso pronunciado cando a Fundación dos Premios da Crítica lle entregou o primeiro título de Galego Egrexio” en 1993, no poema “Francisco Fernández del Riego: Retrato sobre papel” e en “Un misterio a desvelar arredor de don Francisco Fernández del Riego” —texto da presentación de don Francisco en Ourense, con motivo da súa conferencia “Castelao no seu tempo” (2000).

Un segundo apartado, “O que agora queremos dicir de D. Paco”, recolle contribucións, en prosa e en verso, de personalidades das letras e da cultura como A. Alonso Fontán, X. Alonso Montero, Victoria Álvarez Ruiz de Ojeda, Valentín Arias, Xela Arias, X. R. Barreiro Fernández, X. L. Blanco Campaña, Borobó, Caamaño Suárez, Alfredo Conde, Isaac Díaz Pardo, Ana M^a Fernández del Riego, J. Fernández Gayoso, X. Ferro Ruibal, Ramiro Fonte, X. L. Franco Grande, Olga Gallego Domínguez, C. García González, L. G. Tosar, Bernardino Graña, M. Hermida García, B. Ledo Cabido, A. López Casanova, P. López Gómez, Basilio Losada, Marina Mayoral, X. L. Méndez Ferrín, X.

Neira Vilas, Camiño Noia, M^a X. Queizán, X. Rábade Paredes, A. Santamarina, A. Sixto Seco, Xohana Torres, A. Torres Queiruga, H. Villar Janeiro e R. Villares. Unha nómina de autores que aforra calquera comentario sobre a consideración na que ten Galicia enteira a Don Francisco Fernández del Riego.

Pero este libro *Homenaxe a Francisco Fernández del Riego* é, ademais, como xa se sinalou, un poema en branco e negro no que artistas plásticos tan recoñecidos como Prego, A. Pulido, Colmeiro, J. Castillo, A. Patiño, Argüelles, Barreiro, F. Criado, Solveira, Lamazares, F. Rey Daluz, G. Aymerich, Moldes, X. Isla Couto, M. Granell, S. Espinosa, E. Gago, M. Lamas, Quintana Martelo, Laxeiro, A. Costa, L. Caruncho, Sucasas, A. Abreu Bastos, X. Oro Claro, Seoane, R. Úbeda, Bea Rey, Virxilio, X. Quessada, Álvaro de la Vega, Solla, A. Datas, A. Tenreiro, Díaz Pardo, M^a X. Pulido, Siro, Huete, Eiravella, M^a V. de la Fuente, M. Torres, A. Sobral, A. Quesada, A. Guerra, Faílde, X. Pousa, A. Goyanes, G. Suárez, Lodeiro e A. Souto tecen, cos seus lapis e pinceis, outra fermosa coroa para o fillo predilecto de Galicia que, neste mesmo libro, lembran e cantan mestres, narradores e poetas. Obras, en moitos casos, seleccionadas polos propios coordinadores desta obra e, en todos, ordenadas en brillante grilanda segundo as esixencias da súa propia sensibilidade.

os máis amigos, pensa deste mesmo xeito. Xunto a estes nomes que asinan traballos neste libro, alenta a solidariedade con el e a súa obra de milleiros de galegos que non figuran nestas páxinas. Sendo textos e ilustracións que queren ser testemuño e recoñecemento dunha vocación, dun esforzo e dunha dedicación a Galicia, que, lonxe de teren sido inútiles, amosan xa os primeiros abrollos dun fermoso

futuro, son tamén, na recreación puntual de cada receptor, novos gritos de igual recoñecemento e esperanza.

M. Quintáns S.
Centro Ramón Piñeiro para a
Investigación en Humanidades
Santiago de Compostela





Título: *Las correcciones*
Autor: Jonathan Franzen
Traductor: Ramón Buenaventura
Editorial: Seix Barral, Barcelona, 2002
Núm. pp.: 734
Tamaño: 23,5 x 15,5

Os escritores norteamericanos semellan ter un problema co tamaño cando falamos da extensión dos seus libros. Cada vez que un dos narradores de sona publica unha novela, un espera que o número de páxinas non sexa inferior a cincocentas ou seiscentas, e se teñen dúbidas pensen en Tom Wolfe, T. C. Boyle, DeLillo, Philip Roth, ou mesmo Richard Ford, quen, por certo, pronunciou as máis eloxiosas palabras a prol desta novela. E a cuestión fundamental é que, en termos literarios, cantidade non sempre significa calidade. Outro problema que teñen, ou mellor dito, unha incapacidade notoria por parte dos mesmos escritores, é pensar que o ámbito no que se desenvolven as súas vidas se pode extrapolar ó resto do mundo, que a clase media ou media-alta dos *suburbia* é como un epítome da Humanidade, o que tampouco é certo. Daquela, un colle *Las correcciones* con prevención, un pouco farto de sufrir tombos infumables que levan a bitola de xenialidades, pregando que non lle

caia das mans ás primeiras de cambio. E, afortunadamente, esta novela non cae.

Las correcciones narra a vida dunha familia criada no Medio-Oeste dos Estados Unidos, isto é, a Norteamérica máis conservadora. Os membros maiores son unha nai obcecada coa reunión cos seus fillos para a comida do Nadal, e un pai duro e inexpresivo que, inda por riba, ten Alzheimer: ámbolos dous constitúen o paradigma da tradición máis refractaria ó novo, en todos os sentidos. Os fillos son Chip, un profesor con problemas de saias metido nun enredo en Lituania; Denise, a xefa de cociña dun restaurante de moda que vai saltando de home en home ata que descobre que non era iso o que en realidade buscaba; e Gary, un executivo casado cunha muller que rexeita abertamente os pais del e que lle fai chantaxe emocional cos nenos. Ningún dos fillos responde ás expectativas da luminosa idea do modo de vida americano. As súas vidas, xa de seu

caóticas, vanse complicando paulatinamente ata chegar a unha rúa cega, e a maestría de Franzen está precisamente na minuciosa anatomía do fracaso, na análise de todos os recunchos e intersticios que configuran calquera existencia, tanto na Norteamérica do século vinteún como noutra parte do mundo.

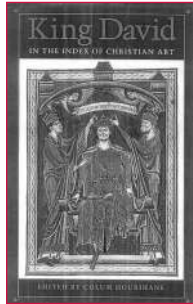
E isto si é fundamental para medir a grandeza do autor: Franzen consegue plasmar a universalidade duns sentimentos, dunhas aspiracións e contradicións; a loita do home común coa sociedade na que vive e cos modelos que ten que imitar: isto é o que lle dá á novela un carácter ecuménico do que carecen moitos escritores prestixiosos, presos no embigo do mundo. Así, a polarización entre a tradición, representada polos pais e a terra na que viven, e a modernidade, simbolizada nos fillos e mais na cidade de Nova York-Babilonia, é transferible a calquera país no que pensemos. A outra peza decisiva no motor que fai mover os personaxes é o das relacións persoais —xa familiares, xa de pare-

lla—, que se asoma como un factor desestabilizante e revolucionario, destrutor e creativo. O sexo aparece no texto sen o síndrome do voyeurismo que acosa a novela moderna: é máis ben un estudio das motivacións e dos desexos dos personaxes, unha longa viaxe ata a aceptación dun mesmo.

O final da novela responde ás premisas da expiación. Denise acepta á fin a súa atracción sexual polas mulleres e descobre o sacrificio nunca revelado que o pai fixo por ela; Gary busca novas vías no seu tormentoso matrimonio tras facer as paces co pai totémico; e Chip, a ovella negra, toma o paradoxal papel do fillo pródigo. Os Lambert acaban sabendo máis sobre eles mesmos ó remate desta longa obra narrativa, e nós, os lectores, aprendemos un pouco máis de nós mesmos.

Miguel Ángel Otero Furelos
 Instituto Rosais II
 Vigo





- Título:** *King David in the Index of Christian Art*
Autor: C. Hourihane (ed.)
Colección: Index of Christian Art Resources
Editorial: Princeton University Press, New Jersey, 2002
Núm. pp.: 438
Tamaño: 25 x 16

“David ergo totus Christus est”
 Pedro Lombardo

1917 é unha data clave para os estudos de iconografía medieval. Aquel ano Charles R. Morey (1877-1954) deu os primeiros pasos para a formación dun arquivo no que se describiran obras de escultura, pintura, esmalte ou calquera outra manifestación das artes visuais, producidas entre os anos 500 e 1400, acompañadas dunha reprodución fotográfica e de bibliografía.

O que comezou sendo un modesto repertorio ordenado en varias caixas de zapatos foi medrando gracias ó entusiasmo de sucesivas xeracións de historiadores da arte e especialistas no campo da iconografía, ata converterse nunha ferramenta fundamental para calquera investigador da historia das artes visuais.

Co fin de facer máis accesible o xigantesco instrumento de referencia (hoxe en día con máis de 200.000

obxectos fotografados e catalogados), fixéronse varias copias, dúas delas destinadas ó Vello Continente: Universidade de Utrech e Biblioteca Apostólica Vaticana. Isto facilitaba relativamente a súa consulta sen necesidade de pasar o mar (quen isto escribe lembra as fecundas horas pasadas mergullado na pequena estancia da Biblioteca Vaticana onde se conserva a copia regalada ó Papa Pío XII en 1951). Mais o certo era que o privilexio de acceder a tan abraiante fonte de información seguía tendo un ton elitista (por non falar de todas as incómodas formalidades burocráticas necesarias para poder franquear a porta de Santa Ana do Vaticano e acceder ó cobizado tesouro). A era da información dixital que, para a nosa fortuna, nos toca vivir está a resolver o problema: desde hai algo máis dun lustro un equipo, dirixido polo doutor Colum Hourihane, traballa na posta a punto dunha base de datos consultable a través de internet: ¡o Índice da Arte Cristiá na nosa casa!

Isto leva —irremediabilmente— á reflexión en voz alta sobre a accesibilidade de certas bases de datos por parte dos que non traballamos no mundo universitario: se xa antes estaba claro o abismo que —moitas veces maliciosamente fomentado— separa os profesionais de Secundaria dos do Ensino Superior, agora as diferencias fanse máis dramáticas: ¿por que a Xunta non fai accesible tamén ós profesores non integrados na rede universitaria as bases de datos (PCI, *Patrología*, *Disertations Abstracts...*) financiadas cos cartos públicos? A cuestión resulta máis ferinte cando se comproba que algúns deses repertorios electrónicos están absolutamente infrautilizados polos seus teóricos receptores... E no que respecta ó ICA, os meus datos non están actualizados pero, a finais do ano 2001, Colum Hourihane comentábame que ningunha universidade española estaba subscrita a tan útil arquivo.

Nesta liña de difusión dos fondos do Índice están os volumes editados por Hourihane. O primeiro deles vai dedicado á iconografía das Virtudes e os Vicios (*Virtue and Vice*.

The Personifications in the Index of Christian Art, 2000: véxase unha recensión en *Minius*, IX, 2001, pp. 257-260). O agora comentado céntrase na figura do rei bíblico David¹.

A figura deste gobernante veterotestamentario é de crucial importancia para a comprensión non só de cuestións relixiosas senón tamén da ideoloxía política de boa parte da Idade Media, cunha tendencia a identificar a realeza da época cos monarcas da árbore de Xesé².

A diferenza dos outros volumes coordinados polo doutor Hourihane, o agora comentado non presenta traballos de investigación sobre o tema senón que se limita a unha breve introducción á importancia deste para pasar de seguido ás fichas de catalogación. Un curto percorrido bibliográfico pecha a obra. Disto dedúcese o carácter especializado desta achega, que serve exclusivamente como ferramenta para o investigador, quen pode empregalo como guía de referencia para as súas pescudas sobre un aspecto determinado do tema.

1 Están tamén dispoñibles os seguintes títulos (todos en Princeton UP): *Image and Belief: Studies in Celebration of the Eightieth Anniversary of the Index of Christian Art* (1998) e *Insights and Interpretations: Studies in Celebration of the Eighty-fifth Anniversary of the Index of Christian Art* (2002), traballo este último que non tiven a ocasión de consultar.

2 Sobre o tema iconográfico da árbore de Xesé traballa actualmente a profesora Ana Domínguez Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid). O resultado será, á vista do ata agora publicado, un traballo de referencia ineludible para todo aquel que desexe aprofundar na cuestión.

Deste xeito, o apartado de fichas iconográficas organízase seguindo a seguinte metodoloxía: David: Scenes; David: Unidentified scenes; David: Portraits; Horseman: David; Orant: David; Soldier: David; David and Jonathan; David and Musicians³;

David and Scribes; David and Solomon.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Rosais II
Vigo



³ Iconografía que explica en boa medida o protagonismo de escenas "xograrescas". A esta cuestión dedícanse varias páxinas na excelente Tese de Doutoramento do profesor J. I. González Montañés: *Drama e iconografía en el arte medieval peninsular (siglos XI-XV)*, Madrid, 2002.



*Novidades
editoriais*

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela

NARRATIVA

AA.VV., *El castillo del espectro. Antología de relatos fantásticos españoles del siglo XIX*, sel. e pról. de David Roas, Barcelona, Círculo de Lectores, 2002.

AA.VV., *Longa lingua. Os contos da Mesa*, Vigo, Xerais, 2002.

AA.VV., *Materia prima. Relatos contemporáneos*, Vigo, Xerais, 2002.

AA.VV., *Todos los cuentos. Antología universal del relato breve. I. De la Antigüedad al Romanticismo, II. Del Realismo a nuestros días*, presentada por Ramón Menéndez Pidal e Francisco Rico, Barcelona, Planeta, 2002.

Ampuero, Fernando, *Caramelo verde*, Barcelona, Seix Barral, 2002.

Andahazi, Federico, *El secreto de los flamencos*, Barcelona, Destino, 2002.

Arce, Juan Carlos, *Los colores de la guerra*, Barcelona, Planeta, 2002.

Arlt, Roberto, *Cuentos completos*, Madrid, Losada, 2002.

Bayly, Jaime, *La mujer de mi hermano*, Barcelona, Planeta, 2002.

Benítez Reyes, Felipe, *El pensamiento de los monstruos*, Barcelona, Tusquets, 2002.

Benito, Antonio, *A casamenteira*, Ourense, Linteo, 2002.

Beyer, Marcel, *Espías*, trad. de Isabel Payno, Madrid, Debate, 2002.

Bolaño, Roberto, *Amberes*, Barcelona, Anagrama, 2002.

Borrazás, Xurxo, *Pensamentos impuros*, Vigo, Xerais, 2002.

Botero, Juan Carlos, *La sentencia*, Barcelona, Ediciones B, 2002.

Bryce Echenique, Alfredo, *El huerto de mi amada*, Barcelona, Planeta, 2002.

Campos Pico, Raquel, *Otma Nicolaievna. As catro grandes descoñecidas*, Vigo, Ir Indo, 2002.

Camus, Albert, *El extranjero*, trad. de José Ángel Valente, ilustr. de Eduardo Úrculo, epíl. de Mario Vargas Llosa, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 2001.

- Caneiro, Xosé Carlos, *Ébora*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Cansinos-Assens, Rafael, *Bohemia*, Madrid, Fundación Rafael Cansinos-Assens, 2000.
- Caride, Ramón, *Escáner*, Vigo, Xerais, 2002.
- Carrol, Lewis, *Alicia no país das marabillas*, trad. de Teresa Barro, Vigo, Xerais, 2002.
- Casalderrey, Fina, *Derradeira carta ós reis magos*, Vigo, Xerais, 2002.
- Casavella, Francisco, *Los juegos feroces*, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Chacón, Dulce, *La voz dormida*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Chesterton, Gilbert K., *El Napoleón de Notting Hill*, trad. de César Palma, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Coetzee, John M., *La edad de hierro*, trad. de Javier Calvo, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Collison, Roger, *As cousas de Berta*, Vigo, Xerais, 2002.
- Collodi, Claudio, *Pinocchio*, trad. de Antón Santamarina, Vigo, Xerais, 2002.
- Conde, Alfredo, *Memoria de soldado*, trad. do autor, Barcelona, EDHASA, 2002.
- Cortines, Jacobo, *Este sol de la infancia*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Delgado, Fernando, *Isla sin mar*, Barcelona, Planeta, 2002.
- DeLillo, Don, *Body Art*, trad. de Gian Gastelli, Barcelona, Circe, 2002.
- Díaz Conde, Edmundo, *La ciudad invisible*, Sevilla, Algaida, 2002.
- Dickens, Charles, *Dombey e hijo*, trad. de Fernando Gutiérrez e Diego Navarro, Barcelona, Ediciones del Azar, 2002.
- Döblin, Alfred, *Berlin Alexanderplatz*, trad. de Miguel Sáenz, Madrid, Cátedra, 2002.
- Docampo, Xabier P., *Opazo baleiro*, Vigo, Xerais, 2002.
- _____ *A casa da luz*, Vigo, Xerais, 2002.
- Egido, Luciano G., *La piel del tiempo*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Estévez, Abilio, *Los palacios distantes*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Fernández, Miguelanxo, *Un nicho para Marilyn*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Fernández Ferreiro, Xosé, *Millo verde*, Vigo, Xerais, 2002.
- Fernández Paz, Agustín, *Noite de voraces sombras*, Vigo, Xerais, 2002.
- _____ *No corazón do bosque*, Vigo, Xerais, 2002.
- _____ *Cos pés no aire*, Vigo, Xerais, 2002.
- Forn, Juan, *Puras mentiras*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Freixanes, Víctor F., *A cidade dos césares*, ed. revisada, Vigo, Xerais, 2002.

- Fresán, Rodrigo, *La velocidad de las cosas*, Barcelona, Mondadori, 2002.
- Genazino, Wilhelm, *Un paraguas para ese día*, trad. de Beatriz Galán, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 2002.
- González, Xoán Xesús, *A modelo de Paco Asorei*, ed. de Marcos Seixo, Vigo, Xerais, 2002.
- Grillparzer, Franz, *El pobre músico*, trad. de Eva Fructuoso, Castellón, Elago Ediciones, 2002.
- Gutiérrez, Menchu, *Latente*, Madrid, Siruela, 2002.
- Hardy, Thomas, *Lejos del mundanal ruido*, trad. de Catalina Martínez Muñoz, Barcelona, Alba, 2002.
- Heine, Helme, *Os tres amigos*, Vigo, Xerais, 2002.
- Heller, Joseph, *Retrato del artista adolescente, viejo*, trad. de Mariano Antolín Rato, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Hettche, Thomas, *El caso Arbogast*, trad. de Carlos Fortea, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Houellebecq, Michel, *Plataforma*, trad. de Encarna Castejón, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Jaureguizar, Santiago, *¡Balea morta ou lancha a pique!*, Vigo, Xerais, 2002.
- Jiménez Bartlett, Alicia, *Serpientes en el paraíso*, Barcelona, Planeta, 2002.
- Kafka, Franz, *El desaparecido. El proceso. El castillo*, trad., pról. e n. de J. Rafael Hernández Arias, Madrid, Valdemar, 2002.
- Kertész, Imre, *Yo, el otro*, trad. de Adan Kovascics, Barcelona, El Acanalado, 2002.
- Koeppen, Wolfgang, *Muerte en Roma*, trad. de Carlos Fortea, Barcelona, RBA, 2002.
- Laclos, Choderlos de, *Las amistades peligrosas*, pról. de Félix Romeo, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Landa, Mariasun, *Elefante corazón de paxaro*, Vigo, Xerais, 2002.
- Lindo, Elvira, *Algo más inesperado que la muerte*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Lispector, Clarice, *Cuentos reunidos*, trads. vv., Madrid, Alfaguara, 2002.
- Lobato, José M., *Diáspora.com*, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 2002.
- Lobo Antunes, António, *Las naves*, trad. de Mario Merlino, Madrid, Siruela, 2002.
- London, Jack, *La casa del orgullo*, trad. de Alejandro Palomas, Barcelona, Alba, 2002.
- _____ *A chamada da selva*, trad. de Gonzalo Navaza, Vigo, Xerais, 2002.
- López Pacheco, Jesús, *El homóvil*, Madrid, Debate, 2002.
- López Silva, Inma, *Concubinas*, Vigo, Xerais, 2002.
- Loureiro, Ánxela, *Camiño perigoso*, Vigo, Xerais, 2002.
- Lourenzo González, Manuel, *Estanislao, príncipe de Sofrovia*, Vigo, Xerais, 2002.

- Maalouf, Amin, *El amor de lejos*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Madieri, Marisa, *El claro del bosque*, trad. de Valeria Bergalli, Barcelona, Minúscula, 2002.
- Manera, Danilo (ed.), *Cuentos dominicanos*, Madrid, Siruela, 2002.
- Marías, Javier, *Tu rostro mañana. 1. Fiebre y lanza*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Marsé, Juan, *Cuentos completos*, ed. de Enrique Turpin, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Martín Acero, Begoña, *Termodonte e outros contos*, A Coruña, Baía Edicións, 2002.
- Martín Gaité, Carmen, *Cuentos completos*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Martínez, Tomás Eloy, *Santa Evita*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Mayoral, Marina, *La única libertad*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- McEwan, Ian, *Expiación*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Melo, João de, *Antología del cuento portugués*, trad. de Mario Merlino, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Mendicutti, Eduardo, *El ángel descuidado*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Mendoza, Eduardo, *El último trayecto de Horacio Dos*, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Miranda, Xosé, e Antonio Reigosa (eds.), *Contos de encantamento I e II*, Vigo, Xerais, 2002.
- Miranda, Xosé, *Pel de lobo*, Vigo, Xerais, 2002.
- Moix, Ana María, *De mi vida real nada sé*, Barcelona, Lumen, 2002.
- Molina Foix, Vicente, *El vampiro de la calle Méjico*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Muñoz Molina, Antonio, *El jinete polaco*, ed. revisada, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Murdoch, Iris, *El castillo de arena*, trad. de Flora Casas, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- _____, *La campana*, trad. de Flora Casas, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Neuman, Andrés (ed. e sel.), *Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002.
- Palma, Félix J., *Las interioridades*, Madrid, ONCE / Castalia, 2002.
- Pardo Bazán, Emilia, *Obras completas VI. Novelas ejemplares. Novelas cortas*, edición de Darío Villanueva e José Manuel González Herrán, Madrid, Biblioteca Castro, 2002.
- Parei, Inka, *La luchadora de las sombras*, trad. de L. Gross e María E. Romero, Barcelona, El Acantilado, 2002.
- Perrault, Charles, *Contos completos de Charles Perrault*, trad. de Carmen Torres París, Vigo, Xerais, 2002.
- Pirandello, Luigi, *La tragedia de un personaje*, trad. de José Ramón Monreal, Barcelona, El Acantilado, 2002.
- Poe, Edgar A., *Berenice e outros relatos*, trad. de Ana Belén Varela Miño, Vigo, Ir Indo, 2002.

- Powell, Anthony, *Una danza para la música del tiempo: Otoño*, trad. de Javier Calzada, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Quintiá, Xerardo, *O libro dos aparecidos*, Vigo, Francka Editora, 2002.
- Reverte, Javier, *Los caminos perdidos de África*, Barcelona, Areté, 2002.
- Reza, Yasmina, *Hammerklavier*, trad. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Rico, Eugenia, *La muerte blanca*, Barcelona, Planeta, 2002.
- Rico, Manuel, *Los días de Eisenhower*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Risco, Antón, *O embrión*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Rodoreda, Mercè, *Cuentos completos*, trads. vv., Madrid, Fundación Santander Central Hispano, 2002.
- Roth, Henry, *Réquiem por Harlem*, trad. de Beatriz Ruiz Arrabal, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Roth, Philip, *El animal moribundo*, trad. de Jordi Fíbla, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Rufin, Jean-Christophe, *Rojo Brasil*, trad. de L. Paredes, Barcelona, Ediciones B, 2002.
- Ruiz Zafón, Carlos, *La sombra del viento*, Barcelona, Planeta, 2002.
- Ruiz, Luis Manuel, *Obertura francesa*, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Sánchez-Ostiz, Miguel, *En Bayona, bajo los porches*, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Sebald, W. G., *Austerlitz*, trad. de Miguel Sáenz, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Sierra i Fabra, Jordi, *Nun lugar chamado guerra*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Silva, Lorenzo, *El nombre de los nuestros*, Barcelona, Booket, 2002.
- _____, *La niebla y la doncella*, Barcelona, Destino, 2002.
- Schlink, Bernhard, *El lector*, trad. de Joan Parra Contreras, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Sontang, Susan, *En América*, trad. de Jordi Fíbla, Madrid, Alfaguara, 2002.
- Steinbeck, John, *El invierno de mi desazón*, trad. de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, El Aleph, 2002.
- Tabuyo, Domingo, *Carmín*, Vigo, Xerais, 2002.
- Terradas, Jaume, *A viaxe de Omoh*, Vigo, Xerais, 2002.
- Theroux, Paul, *Hotel Honolulu*, trad. de Diego Frieria e María José Díez, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Tolkien, John R. R., *O señor dos aneis. III O regreso do rei*, trad. de Moisés Rodríguez Barcia, Vigo, Xerais, 2002.
- Toro, Suso de, *Trece campanadas*, trad. do autor, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Torrente Ballester, Gonzalo, *La saga/fuga de J. B.*, ed. especial 30 aniversario, Barcelona, Destino, 2002.

- Valle-Inclán, Carlos, *Escenas gallegas*, Vilanova de Arousa, Pontevedra, Asociación de Amigos de Valle-Inclán, 2002.
- Vázquez, Pura, *O frade era galego e outros relatos*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2002.
- Vázquez-Rial, Horacio, *Revolución*, Barcelona, Ediciones B, 2002.
- Ventura, Lourdes, *El poeta sin párpados*, Barcelona, Destino, 2002.
- Verdier, Carlos, *La familia de Agamenón*, Sevilla, Algaida, 2002.
- Vila-Matas, Enrique, *El mal de Montano*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Villaverde, Mariví, *Tres tempos e a esperanza*, Vigo, A Nosa Terra, 2002.
- Walsh, Rodolfo, *Variaciones en rojo*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.

POESÍA

- AA.VV., *25 anos de poesía galega (1975-2000)*, ts. I, II e III, sel. de Luciano Rodríguez, A Coruña, La Voz de Galicia, 2002.
- AA.VV., *Las ínsulas extrañas. Antología de poesía en lengua española (1950-200)*, sel. de Eduardo Millán, Andrés Sánchez Robayna, José Ángel Valente e Blanca Varela, Barcelona, Galaxia Gutenberg / / Círculo de Lectores, 2002.
- Aganzo, Carlos, *Manantiales*, Valladolid, Fundación Jorge Guillén, 2002.

- Álvarez Cáccamo, Xosé María, *Lúa de pan*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2002.
- Álvarez Ortega, Manuel, *Desde otra edad*, Madrid, Devenir, 2002.
- Álvarez, José María, *Museo de cera*, Sevilla, Renacimiento, 2002.
- Arellano, Ignacio, e Victoriano Roncero (eds.), *Poesía satírica y burlesca de los Siglos de Oro*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Armada, Alfonso, *Pita velenosa, porta dos azares*, Pontevedra, Tambo, 2002.
- Badosa, Enrique, *Parnaso funerario*, Barcelona, DVD, 2002.
- Baquero, Gastón, *Antología poética*, sel. e pról. de Francisco Brines, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Bonilla, Juan, *El belvedere*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Briones, Carlos, *Memoria de la luz*, Barcelona, DVD, 2002.
- Cano, Javier, *Lugares para un exilio*, Madrid, Rialp, 2002.
- Carnero, Guillermo, *Espejo de gran niebla*, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Cebreiro, María do (sel.), *Damas negras. Música e poesía cantada por mulleres*, Vigo, Xerais, 2002.
- Cernuda, Luis, *La realidad y el deseo*, ed. facsimilar, Sevilla, Renacimiento, 2002.

- Colinas, Antonio, *La hora interior. Antología poética 1967-2001*, Junta de Castilla y León, 2002.
- Díaz Martínez, Manuel (sel. e ed.), *Poemas cubanos del siglo XX*, Madrid, Hiperión, 2002.
- Díez de Revenga, Francisco Javier, *Poetas del veintisiete. Cien poemas*, Devenir, Madrid, 2002.
- Domin, Hilde, *Poemas*, trad. de Hans Leopold Davi, Barcelona, El Bardo, 2002.
- Enzensberger, Hans Magnus, *Más ligero que el aire*, trad. de José Luis Reina, Barcelona, La Poesía, 2002.
- Escudero, Isabel, *Cifra y aroma. El día menos pensado*, Madrid, Hiperión, 2002.
- Ferrater, Gabriel, *Mujeres y días*, trad. de José María Valverde, José A. Goytisolo e Pere Gimferrer, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Florit, Eugenio, *Doble acento (1930-1992)*, Madrid, Huerga y Fierro, 2002.
- Fonte, Ramiro, *Capitán Invierno*, trad. de Xavier R. Baixeiras, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Frías Conde, Xavier, *Axarquía*, Madrid, Arte Tripharia, 2002.
- García Baena, Pablo, *En la quietud del tiempo (Antología)*, Sevilla, Renacimiento, 2002.
- García Montero, Luis, *Antología poética*, sel. de Miguel Ángel García, Madrid, Castalia, 2002.
- García-Bodaño, Salvador, *Ao pé de cada hora. Tempo en Compostela*, ed. de Iria Sobrino, Vigo, Xerais, 2002.
- Gelman, Juan, *Valer la pena*, Madrid, Visor, 2002.
- Gimferrer, Pere, *El diamante en el agua*, ed. bilingüe, trad. de Justo Navarro, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2002.
- González Iglesias, Juan Antonio, *Un ángulo me basta*, Madrid, Visor, 2002.
- Hernández, Miguel, *El rayo que no cesa*, ed. de José María Balcells, Madrid, Sial Ediciones, 2002.
- Hernanz, Beatriz, *La epopeya del laberinto*, Palma de Mallorca, Calima, 2002.
- Hierro, José, *Antología poética*, sel e pról. de J. O. Jiménez, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Jiménez Lozano, José, *Elegías menores*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- López Álvarez, Luis, *Amor en el tiempo de Acuario*, Valladolid, Fundación Jorge Guillén, 2002.
- Luque, Aurora, *Portuaria (Antología 1982-2002)*, Cuenca, El Toro de Barro, 2002.
- Martí i Pol, Miquel, *Después de todo*, trad. de Carles Duarte, Barcelona, DVD, 2002.
- Martínez, Verónica, *Deshabitada e sen verdugo*, Madrid, Arte Tripharia, 2002.
- Masoliver Ródenas, Juan Antonio, *La memoria sin tregua*, Barcelona, El Acantilado, 2002.
- Méndez, José, *La mirada*, Palma de Mallorca, Calima, 2002.

- Mendoza, Ángel, *Cercanías*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Meyer, Franck, *Caderno a destempo*, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2002.
- Ortiz, Juan L., *Antología*, Madrid, Losada, 2002.
- Pardo, Carlos, *Desvelo sin paisaje*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Pato, Claudio, *Unha vida de traballo nos bosques do cânabo*, Vigo, Xerais, 2002.
- Pondal, Eduardo, *Poesía galega completa III, Poemas manuscritos* ed. de Manuel Ferreiro, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002.
- Pujol, Carlos, *La pared amarilla*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Rei Lema, Xosé M^a, *Namorados da Costa da Morte*, Cee, A Coruña, Asociación Neria, 2002.
- Rilke, Rainer Maria, *Las elegías de Duino*, trad., pról. e n. de Otto Dörr, Madrid, Visor, 2002.
- Ripoll, José Ramón, *Hoy es niebla*, Madrid, Visor, 2002.
- Rúa, Xosé Lois, *O tránsito da auga*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2002.
- Rubén Darío, *Prosas profanas*, ed. de J. Olivio Jiménez, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Rubinos, José, *Cantigas, fábulas e outros poemas*, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2002.
- Salvador González, Tomás, *La divisoria de las aguas*, Barcelona, Icaria, 2002.
- San Juan de la Cruz, *Cántico espiritual y Poesía Completa*, ed. de Paola Elia e María Jesús Macho, est. prel. de Domingo Ynduráin, Barcelona, Crítica, 2002.
- Soto, Juvenal, *Paseo marítimo*, Madrid, Hiperión, 2002.
- Susanna, Alex, *Inútil poesía*, trad. de Ángel Guinda, Zaragoza, Olifante, 2002.
- Torga, Miguel, *El espíritu de la tierra*, trad. de José Luis Puerto, Ourense, Linteo, 2002.
- Unamuno, Miguel de, *Cancionero. Poesías sueltas. Traducciones*, ed. de Ricardo Senabre, Madrid, Biblioteca Castro, 2002.
- Vallejo, Alfonso, *Plutónico ser*, Madrid, Huerga y Fierro, 2002.
- Van-Halen, Juan, *La vida entera. Antología de sonetos*, Madrid, Visor, 2002.
- Velaza, Javier, *Los arrancados*, Barcelona, Lumen, 2002.
- Veyrat, Miguel, *La voz de los poetas*, Palma de Mallorca, Calima, 2002.
- Vitale, Ida, *Reducción del infinito*, Barcelona, Tusquets, 2002.

TEATRO

- AA.VV., *Teatro Brasileiro: textos de fundação. Glória e Infortúnio ou A Morte de Camoões. António José ou O Poeta e a Inquisição. O Juiz de Paz da Roça*, sel., intro. e n. de

- María Aparecida Ribeiro, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2002.
- AA.VV., *Teatro breve del Siglo de Oro*, ed. de A. Rey Hazas, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Becerra de Becerreá, Afonso, *Agnus patris*, Vigo, Xerais, Libros do Centro Dramático Galego, 2002.
- Cabanillas, Ramón, *A Virxe do Cristal. Lenda de Curros Enríquez axeitada para ópera*, intro, ed. e n. de Manuel Ferreiro e Goretti Sanmartín Rei, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2002.
- Calderón de la Barca, Pedro, *La vida es sueño*, intro. e n. de Domingo Ynduráin, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Castelao, Alfonso R., *Castelao, los ojos de Galicia. "Os vellos non deben de namorarse" y versión teatral de "Los viejos no deben enamorarse"*, versión de Xesús Alonso Montero, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 2002.
- Cordovani, Roberto, *Teatro brasileiro na Galiza*, edición de Eisenhower Moreno, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2002.
- Cortezón Álvarez, Daniel, *Os Irmandiños*, Vigo, Xerais, Libros do Centro Dramático Galego, 2002.
- Dürrenmatt, Friedrich, *O colaborador*, versión galega de Manuel Guede Oliva, est. crítico de Carlos Buján, Xunta de Galicia, IGAEM, Centro Dramático Galego, 2002.
- Eurípides, *Ifigenia en Aulide. Electra. Orestes*, intro. trad. e n. de L. M. Macía Aparicio, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- _____ *Las troyanas*, trad. de Ramón Irigoyen, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Fernández de Moratín, Leandro, *El sí de las niñas*, Barcelona, DeBolsillo, 2002.
- Guasp, Joan, *O vendeddor de amendoíns*, intro. de Gabriel Sabrafin, ed. e trad. de Xesús González Gómez, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral Francisco Pillado Mayor, 2002.
- Lope de Vega, *La famosa tragicomedia de Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, intro. de Rosa Navarro Durán, orientacións para a montaxe de José Luis Alonso de Santos, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Luigi, Giuliani (coord.), *Comedias de Lope de Vega (Parte III)*, Prolope, Universitat Autònoma de Barcelona, Lleida, Milenio, 2002.
- Mihura, Miguel, *Tres sombreros de copa. Sublime decisión*, intro. e n. de Arturo Ramoneda, Madrid Alianza Editorial, 2002.
- Miller, Arthur, *Morte dun viaxante*, trad. de M^a Xosé Noia Ansedo, Vigo, Xerais, Libros do Centro Dramático Galego, 2002.
- Pousa Antelo, Avelino, *O entroido en Perruscallos*, Silleda, Pontevedra, Fervenza, 2002.

San Luis Romero, Xesús, *Xenreira*, ed. de Alfonso Rey López e Breogán Rey Souto, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2002.

Shakespeare, William, *La fierecilla domada. La comedia de las equivocaciones*, trad. de Adolfo R. Varela, Madrid, Edaf, 2002.

_____, *Troilo y Crésida*, trad. e ed. de Ángel-Luis Pujante, Madrid, Espasa Calpe, 2002.

Toro, Suso de, *Servicio de urgencias*, Vigo, Xerais, 2002.

Travesí Sanz, Fernando, *Ilusiones rotas*, Madrid, INAEM, Centro de Documentación Teatral, 2002.

VARIOS

Aguilera Sastre, Juan, *El debate sobre el Teatro Nacional en España (1900-1939). Ideología y Estética*, Madrid, INAEM, Centro de Documentación Teatral, 2002.

Bernat Vistarini, Antonio, e John T. Cull (eds.), *Los días del alción: Emblemas, Literatura y Arte del Siglo de Oro*, Barcelona, José de Olañeta, Editor / Edicions UIB / College of the Holy Cross, 2002.

Bloch-Dano, Evelyne, *Flora Tristán. La mujer mesías*, trad. de Teresa Clavel, Madrid, Maeva, 2002.

Bouza-Brey, Gonzalo, e Xosé Ramón Fandiño, *Obra completa de Luís Bouza-Brey*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2002.

Cappelli, Guido M., *El humanismo romance de Juan de Lucena. Estudios sobre el "De vita*

felici", Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

Casa, Frank P., Luciano García Lorenzo e Germán Vega (dirs.), *Diccionario de la comedia del Siglo de Oro*, Madrid, Castalia, 2002.

Cátedra, Pedro M., *La literatura popular impresa (s. XVI)*, Editora Regional de Extremadura, 2002.

Chabás, Juan, *Literatura española contemporánea*, ed. de Javier Pérez Bazo, Madrid, Verbum, 2002.

Chimal, Carlos, *Luz interior. Conversaciones sobre ciencia y literatura*, México, Tusquets, 2002.

Cunqueiro, Álvaro, *El pasajero en Galicia*, comp. de César Antonio Molina, Barcelona, Tusquets, 2002.

Delibes, Miguel, e Josep Vergés, *Correspondencia*, Barcelona, Destino, 2002.

Domínguez Matito, Francisco, e Julián Bravo Vega, *Calderón. Entre veras y burlas. Actas de las II y III Jornadas de Teatro Clásico de la Universidad de La Rioja*, Logroño, Universidad de La Rioja, 2002.

Domínguez Rey, Antonio, *Limos del verbo (José Ángel Valente)*, Madrid, UNED / Verbum, 2002.

Fernán Gómez, Fernando, *Puro teatro y algo más*, Barcelona, Alba, 2002.

Fernández Álvarez, Manuel, *El fraile y la Inquisición*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.

Ferres, Antonio, *Memorias de un hombre perdido*, Madrid, Debate, 2002.

- García Márquez, Gabriel, *Vivir para contarla*, Barcelona, Mondadori, 2002.
- García Montero, Luis, *Poesía, cuartel de invierno*, Barcelona, Seix Barral, 2002.
- Gide, André, *Et nunc manet in te. Corydon*, trad. de Santiago Roncagliolo, Madrid, Odissea, 2002.
- Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas XIX. Retratos y biografías IV. Biografías de escritores (1930-1953)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2002.
- Gómez Santos, Marino, *La memoria cruel*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- González del Valle, Luis T., *La canonización del diablo. Baudelaire y la estética moderna en España*, Madrid, Verbum, 2002.
- González, Isabel, *Escolma literaria do italiano contemporáneo*, Santiago de Compostela, Citania / Xunta de Galicia, 2002.
- Goytisolo, Luis, *El porvenir de la palabra*, Madrid, Taurus, 2002.
- Grupo de Investigación de Literatura Hispanoamericana. Facultade de Filoloxía, *Da vontade testemuñal á incerteza narrativa. Estudos sobre Carlos Montenegro*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Hay, Louis, *La littérature des écrivains. Questions de critique génétique*, Paris, Librairie José Corti, 2002.
- Hierro, José, *Guardados en la sombra*, ed. de Luce López-Baralt, Madrid, Cátedra, 2002.
- Jiménez, Juan Ramón, *Libros de Madrid*, ed. José Luis López Bretones, Madrid, Hijos de Muley-Rubio, 2002.
- Juaristi, Jon, *La Tribu atribulada. El nacionalismo vasco explicado a mi padre*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Juliá, Jordi, *La perspectiva contemporánea. Ensayos de teoría de la literatura y literatura comparada*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- López-Baralt, Luce, *Entre libélulas y ríos de estrellas: José Hierro y el lenguaje de lo imposible*, Madrid, Cátedra, 2002.
- López-Silva, Inma, e Dolores Vilavedra, *Un abreinte teatral. As Mostras e o Concurso de teatro de Ribadavia*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Loving, Jerome, *Walt Whitman. El canto a sí mismo*, trad. de Charles Roche, Barcelona, Paidós, 2002.
- Mann, Thomas, *Ensayos sobre música, teatro y literatura*, trad. de Genoveva Dieterich, Barcelona, Alba, 2002.
- Martín Gaité, Carmen, *Cuadernos de todo*, Barcelona, Areté, 2002.
- Mascato, Antón, *Paco del Riego*, Vigo, Edicións do Cumio, 2002.
- Miller, Arthur, *Al correr de los años. Ensayos reunidos (1944-2001)*, trad. de Jordi Fíbla, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Monterroso, Augusto, *Pájaros de Hispanoamérica*, Madrid, Alfaguara, 2002.

- Navajas, Gonzalo, *La narrativa española en la era global*, Barcelona, EUB, 2002.
- Navarro Durán, Rosa, "*Lazarillo de Tormes*", de *Alfonso de Valdés (c. 1530)*, Salamanca, Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas, 2002.
- Núñez Rivera, Valentín, *Razones retóricas para el "Lazarillo". Teoría y práctica de la paradoja*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Ortés, Federico, *El triunfo de Don Quijote. Cervantes y la Compañía de Jesús: un mensaje cifrado*, Brenes, Sevilla, Muñoz Moya / Junta de Extremadura, 2002.
- Pena Sánchez, Xosé Ramón, *Historia da literatura medieval galego portuguesa*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2002.
- Pérez de Ayala, Ramón, *Obras completas, IV. Obra poética. Traducciones poéticas. Teatro. Prólogos*, ed. e intro. de Javier Serrano Alonso, Madrid, Biblioteca Castro, 2002.
- Pontón, Gonzalo, *Correspondencias. Los orígenes del arte epistolar en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Prado, Bejamín, *A la sombra del ángel (13 años con Alberti)*, Madrid, Aguilar, 2002.
- Rico, Francisco, *El sueño del Humanismo. De Petrarca a Erasmo*, nova ed. corr. e aum., Barcelona, Destino, 2002.
- _____, *Estudios de Literatura y otras cosas*, Barcelona, Destino, 2002.
- Rodríguez Cuadros, Evangelina, *Calderón*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Rosales, Manuel, *A linguaxe literaria. Guía de recursos para a análise textual*, Vigo, Xerais, 2002.
- Samosata, Luciano de, *Diálogos de deuses. Diálogos de prostitutas*, Vigo, Galaxia, 2002.
- Sastre, Alfonso, *Los intelectuales y la utopía*, Barcelona, Debate, 2002.
- Seoane, Xavier, *O sol de Homero. Unha defensa da poesía*, Vigo, Xerais, 2002.
- Steiner, George, *Extraterritorial. Ensayos sobre Literatura y la revolución lingüística*, trad. de Edgardo Russo, Madrid, Siruela, 2002.
- Todd, Olivier, *André Malraux. Una vida*, trad. de Encarna Castejón, Barcelona, Tusquets, 2002.
- Tolstói, Lev, *Diarios (1847-1894)*, trad. de Selma Ancira, Barcelona, El Acanalado, 2002.
- Valente, José Ángel, *Elogio del calígrafo. Ensayos sobre arte*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2002.
- Vaquero Serrano, M^a Carmen, *Garcilaso, poeta del amor, caballero de la guerra*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.
- Vega, María José, *Los libros de prodigios en el Renacimiento*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.
- Vilariño, Teresa, *La idea de la Literatura. Fenomenología y Estilística literaria en el ámbito hispánico*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 2002.
- Zweig, Stefan, *Momentos estelares de la Humanidad*, trad. de Berta Vías, Barcelona, El Acanalado, 2002.

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

- AA.VV., *Educación Secundaria. Organización, funcionamiento e itinerarios*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- AA.VV., *Inmigrantes y mediación cultural. Materiales para cursos de formación*, Universidad de Deusto, 2002.
- AA.VV., *La mejora en la escuela*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- AA.VV., *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona, Graó, 2002.
- AA.VV., *Transición a la vida universitaria*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2002.
- AA.VV., *Una asamblea de la humanidad. Porto Alegre. Foro Social Mundial 2002*, Barcelona, Icaria, 2002.
- Aguaded, J. I., e J. Cabero, *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Aguilar Ramos, M. C., *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Alberdi, I., e N. Matas, *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*, Barcelona, Fundación "la Caixa", 2002.
- Alcover de la Hera, C. M., *El contrato psicológico. El componente implícito de las relaciones laborales*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Alderoqui, S., e P. Penchansky, *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Álvarez de la Rosa, M., *La contratación laboral del profesorado en la Ley Orgánica de Universidades*, Universidad de La Laguna, 2002.
- Álvarez Lires, M., *Sarmiento: un científico da Segunda Ilustración*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Univesridade de Santiago de Compostela, 2002.
- Álvarez Rojo, V., e Á. Lázaro (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.

- Alves, R., *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, Campinas (Portugal), Papyrus, 2002.
- Arranz, J., e outros, *Los "días mundiales". Valores y actitudes que se desarrollan en su celebración*, Madrid, MEC/D Narcea, 2002.
- Bach, E., e P. Darder, *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Ballesta, J., *La educación cuestionada*, Murcia, Nausicaá, 2002.
- Barret, M., e A. Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Barrio, M. V. del, *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*, Madrid, Pirámide, 2002.
- Biggs, J., *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2002.
- Bolívar, A., e J. L. Rodríguez Diéguez, *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Bouché, H., e outros, *Antropología de la educación*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Bourdieu, P., *Lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Breines, I., e outras, *Mujeres a favor de la paz. Hacia un programa de acción*, Madrid, Narcea/UNESCO, 2002.
- Brockbank, A., e I. McGill, *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata, 2002.
- Cabello Martínez, M. J., *Educación permanente y educación social*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Caldeira, C., *Reinventando a escola*, Sao Paulo (Brasil), AnnaBlume, 2002.
- Canosa, P., e F. Minguell, *Niños y animales de compañía: sí, pero...*, Madrid, Debate, 2002.
- Carnell, E., e C. Lodge, *Supporting effective learning*, Londres, Paul Chapman, 2002.
- Casado, J. C., e J. A. Adrián, *La evaluación clínica de la voz*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Castán, G., *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*, Sevilla, Díada, 2002.
- Castells, M., e P. Himanen, *El Estado del bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés*, Madrid, Alianza, 2002.
- Castells, P., e I. de Botarull, *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, internet y móviles*, Barcelona, Planeta, 2002.
- Castro, R., *La intuición de leer, la intención de narrar*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Cava, M^a.J., e G. Musitu Ochoa, *La convivencia en la escuela*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Cerreruela, E., e outros, *Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.
- Chacón, F., e M. L. Vecina, *Gestión del voluntariado*, Madrid, Síntesis, 2002.

- Chartier, E., *Charlas sobre educación. Pedagogía Infantil*, Madrid, Losada, 2002.
- Colectivo Ioé, *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*, Barcelona, Fundación "la Caixa", 2002.
- Cortina, A., *Por una ética del consumo*, Madrid, Taurus, 2002.
- Díaz Alcaraz, F., *Didáctica y currículo*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.
- Elbaz, M., e D. Helly (dirs.), *Globalización, ciudadanía y multiculturalismo*, Granada, Maristán, 2002.
- Escolano Benito, A., *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Esteban Ortega, J., *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Fernández García, E. (coord.), *Didáctica de la educación física en la educación primaria*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Fernández Soria, J. M., *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Fernández, I., E. Villaoslada e S. Funes, *Conflicto en el centro escolar. El modelo del 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2002.
- Fichtner, B., *Enseñar y aprender*, Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2002.
- Formariz, A., M. Casanovas e C. Balaguer, *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2002.
- Frey Martín Sarmiento, *La educación de la niñez y de la juventud*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002. Edición de Antón Costa Rico e María Álvarez Lires.
- Fullan, M., *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Galvis Leal, P., *Valorar la emoción*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Garaigordobil, M., *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*, Madrid, Pirámide, 2002.
- García Amilburu, M., *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, 2002.
- García Fuster, E., J. Herrero Olaizola e G. Musitu Ochoa, *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*, Madrid, Síntesis, 2002.
- García Guerrero, J., *Actividades de dinamización desde la biblioteca escolar*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- García Mínguez, J., e M. Bedmar Moreno (coords.), *Hacia la educación intergeneracional*, Madrid, Dykinson, 2002.
- García Ruso, H. M., *El practicum. Herramienta para la investigación y la formación en la*

- educación física*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación/Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- García-Mina, A., e M. J. Carrasco (eds.), *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*, Universidad Pontificia de Comillas, 2002.
- Garreta, J., *El miratge intercultural. L'escola de catalunya davant la diversitat cultural*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2002.
- Garrido Genovés, V., *Contra la violencia. Las semillas del bien y del mal*, Alzira (Valencia), Algar, 2002.
- Gervilla Castillo, E. (coord.), *Globalización, inmigración y educación*, Granada, Seminario Interuniversitario de Teoría da Educación, 2002.
- Gil Saénz-Hermúa, P., *Érase una vez un lamento persistente*, Sevilla, Publicaciones MCEP, 2001.
- Gómez Moreno, Á., *Una teoría contemporánea de la educación*, Zaragoza, Mira Editores, 2002.
- Gracia Fuster, E., *Las víctimas invisibles de la violencia familiar*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Grande Esteban, I., *Marketing de los servicios sociales*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Hansen, D. T., *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, Barcelona, Idea Books, 2002.
- Haynes, F., *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Herbert, M., *Padres e hijos. Problemas cotidianos en la infancia*, Madrid, Pirámide, 2002.
- Hogarth, R. M., *Educación la intuición*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Kertzter, D. I., e M. Barbagli, *La vida familiar a principios de la era moderna 1500-1789*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Laso, I., e Marta, I., *Internet, comercio colaborativo y mcomercio: nuevos modelos de negocio*, Madrid, Mundi Prensa, 2002.
- Lebrero Baena, M. P., *Estudio II. Diagnóstico de los centros infantiles en las CC.AA. de España*, Madrid, Dykinson, 2002.
- Llorca, M., e outros, (coords.), *La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Lomas, C., *La vida en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002.
- López Cubino, R., e B. López Sobrino, *La prensa en la escuela*, Barcelona, Cisspraxis, 2002.
- López García, M. L., e M. C. San José Garcés, *Necesitamos conocernos. Un proyecto integrado sobre el ser humano. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- López, J., e I. Leal, *Aprender a planificar la formación*, Barcelona, Paidós, 2002.

- Luque, D. J., e J. F. Romero, *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Luzuriaga, L., *La escuela nueva pública*, Madrid, Losada, 2002.
- Martín-Caro, L., e M. Junoy, *Sistemas de comunicación y parálisis cerebral*, Madrid, ICCE, 2001.
- Martínez Olmo, F., *El cuestionario, un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*, Barcelona, Laertes, 2002.
- Martiniello, M., e B. Piquard, *Diversity in the city*, HumanitarianNet/Universidad de Deusto, 2002.
- Martín Portugués, C., *Ruido y estrés ambiental*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Méndez Zaballo, L., e outros, *La tutoría en Educación Infantil*, Barcelona, Cisspraxis, 2002.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- _____, *El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- _____, *En clave de calidad: la dirección escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- _____, *La educación española a finales del XIX. Una mirada a través del periódico La Libertad*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- _____, *La universidad en la nueva economía*, Madrid, Consejo de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- _____, *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2002*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- _____, *Treinta años de investigación educativa*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- Monod, J., *Los Barjots. Etnología y bandas juveniles*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Montero Alcaide, A., *Las enseñanzas de régimen especial en el sistema educativo español*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Moreno Martínez, A., *Técnicas y estrategias para afrontar el estudio de manera eficaz*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Moreno Murcia, J. A. (coord.), *Aprendizaje a través del juego*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Moya Maya, A., *El profesorado de apoyo. ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?...Realiza su trabajo*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Navarro Jurado, A. (coord.), *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate*, Universidad de Burgos, 2002.

- Navarro, M., *Reflexiones de/para un director escolar. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo*, Madrid, Narcea, 2002.
- Navarro, V., *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Nogúes, R. M., *Ingeniería genética y manipulación de la vida. Bases para la educación*, Barcelona, Cisspraxis, 2002.
- Núñez Seixas, X. M., *O inmigrante imaxinario*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Núñez, V., *La educación en tiempos de incertidumbre: los aportes de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- OCDE, *Analyse des politiques d'éducation 2002*, Paris, OCDE, 2002.
- Ojeda Awad, A., *Convivencia y globalización. Aportes para la paz*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Orellana Vilches, I., *Paradojas de la convivencia*, Madrid, San Pablo, 2002.
- Ortega Gutiérrez, D. (dir.), *Glosario de términos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales I*, Universidad de Burgos, 2002.
- Parini, P., *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Perelman, Y., *Matemáticas recreativas*, Barcelona, Martínez Roca, 2002.
- Peters, T., *La formación y la empresa del III milenio*, Salamanca, Nowtilus, 2002.
- Pointer, B., *Actividades motrices para niños con necesidades especiales*, Madrid, Narcea, 2002.
- Polaino-Lorente, A., e C. Ávila, *Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*, Madrid, Narcea, 2002.
- Prada, C., *Centros educativos. Poder, conflictos y posibles soluciones*, Madrid, Dykinson, 2001.
- _____, *Relaciones de poder en las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*, Madrid, Dykinson, 2001.
- Racionero, Q., e P. Perera (coords.), *Pensar la comunidad*, Madrid, Dykinson, 2002.
- Reimers, F. (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*, Madrid, La Muralla, 2002.
- Repetto Talavera, E., *Comprender y aprender en el aula. Programa para la integración en el currículum de las estrategias de comprensión lectora. 2º ciclo de Educación Primaria*, Madrid, UNED, 2002.
- Repetto Talavera, E., e outros, *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*, Madrid, UNED, 2002.
- Reyzábal, M. V., *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*, Madrid, La Muralla, 2002.

- Robles Sastre, E., *Metodología e investigación. Contenidos y formas*, Universidad Camilo José Cela, 2002.
- Rodríguez Rojo, M. (coord.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Roig Vila, R., *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Marfil, 2002.
- Rosenfeld, A., e N. Wise, *La hiperescolarización de los niños*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Rubal Rodríguez, X. (coord.), *Léxico básico de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación. Galego-Español*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- Ruiz, A. (coord.), *La escuela pública*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Sáez Carreras, J. (coord.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales. Educación de personas mayores*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Sánchez Moreno, E., *Individuo, sociedad y depresión*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2002.
- Sandoval Osorio, S. (comp.), *La formación de educadores en Colombia (Tomo I)*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- _____ (comp.), *La formación de educadores en Colombia (Tomo II)*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Sanmartí, N., *Didáctica de las ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Sanz Fernández, F., *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*, Madrid, UNED, 2002.
- Sarramona, J., *La formación continua laboral*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Segura Morales, M., *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*, Madrid, Narcea, 2002.
- Sherpa, V., *Una maestra en Katmandú*, Madrid, Aguilar, 2002.
- Sobrado Fernández, L. M., *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Téllez Iregui, G., *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.
- Terrén, E. (ed.), *Razas en conflicto*, Barcelona, Anthropos, 2002.
- Trilla, J., *La aborrecida escuela*, Barcelona, Laertes, 2002.
- Turton, D., e J. González, *Diversidad étnica en Europa: desafíos al estado nación*, HumanitarianNet / Universidad de Deusto, 2002.

- Val, J. del, *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*, Barcelona, Ariel, 2002.
- Valero Escandell, J. R., *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de inmigrantes africanos*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2002.
- Valverde, J., *El diálogo terapéutico en exclusión social. Aspectos educativos y clínicos*, Madrid, Narcea, 2002.
- Velázquez Martín, M. A. (coord.), *Educación y derecho. Aspectos jurídicos prácticos para profesores, padres y alumnos*, Madrid, Tecnos, 2002.
- Vez, J. M. (ed.), *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis, 2002.
- Villaláin Benito, J. L., *Los manuales escolares en España. Tomo III: libros de textos autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid, UNED, 2002.
- Warnier, J-P, *La mundialización de la cultura*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Zabalza, M. Á., *Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario*, Madrid, Narcea, 2002.
- Zenhas, A., e outros, *Enseñar a estudiar, aprender a estudiar*, Madrid, Narcea, 2002.





Noticias

**II CERTAME LITERARIO DE
RELATO DE AVENTURAS
ANTÓN AVILÉS DE TARAMANCOS**



O prazo de admisión dos orixinais rematará o día 6 de marzo de 2003.

Os traballos serán remitidos a:

Concello de Noia
Rosalía de Castro, 2 - 15200 Noia (A Coruña)

convoca:



CONCELLO DE NOIA

organiza:

**CSA DA
GRAMÁTICA**
IES Virxe do Mar

colabora:





**IX CONGRESO
CALIDAD,
EQUIDAD
Y EDUCACIÓN**



**DONOSTIA 28 - 29 AGOSTO
2003
PALACIO MIRAMAR**

Comité Organizador:



Felix Etxeberria
Paki Arregi
Eli Arrieta
Begoña Asua
Felix Basurko
Lore Erriondo
Luis María Naya
Iñaki Zabaleta

Comité Científico:

Pilar Aznar, Universidad de Valencia
Joaquín García Carrasco, Universidad de Salamanca
Rosa M. Buxarrais, Universidad de Barcelona
Gonzalo Vázquez, Universidad Complutense

Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Avenida, Tolosa 70 • 20018 Donostia- San Sebastián
Tel.: 943 018241 • E-mail: cite@f.ehu.es • www.sc.ehu.es/cite

Patrocinadores:



**INTER
DIDAC**
SALON INTERNACIONAL DEL MATERIAL EDUCATIVO

Del 12 al 15
de marzo
2003

**INTER
DIDAC**

IBERIA
IberDidac

Parque Ferial Juan Carlos I
28042 Madrid
España / Spain
Tel.: (34) 91 722 58 52 / 58 00
Fax: (34) 91 722 58 04

**FERIA DE
MADRID**

**INTER
DIDAC** **INTERDIDAC, lo que hay que saber**

Sectores:
Libros de Texto
Material Didáctico

Visitantes:
Gestores de centros educativos
Responsables de las políticas de equipamiento

Primer Certamen

Literario de

Relato Corto

Para Jóvenes

Ana

María

Aparicio



COLABORAN:



Región de Murcia

Consejería de Educación y Cultura.
Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa
Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de F.P.
Innovación y Atención a la Diversidad. Subdirección General
de Programas Educativos y Formación del Profesorado
Consejería de Presidencia. Dirección General de Juventud
Dirección General de Proyectos e Iniciativas Culturales



**AYUNTAMIENTO DE
TORRE PACHECO**

Concejala de Cultura, Educación, Juventud y 3ª. Edad



**FUNDACIÓN
CAJAMURCIA**



**Transportes
SANCHEZ ORTUÑO, s.l.**



HUERTAS MOTOR, S.A.

Editoriales:

E.D.E.B. - Almadraza
Anaya - S.M.
Vicens-Vives
Octaedro - Santillana

GALINDO Anas Espaldas - Tel. 868 577 877 - T. Pacheco

Para cualquier información pueden llamar al
teléfono (968) 577944, preguntando por José
Luis López García o por M^o. Soledad Olea
Barrionuevo, o bien, dirigiéndose a los
siguientes correos electrónicos :

jllgarc@cajamar.es
mirolea@terra.es



Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de outubro, novembro e decembro do ano 2002)

Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez
Colexio Víctor López Seoane
A Coruña

1. CENTROS PÚBLICOS

1.1. CREACIÓN

— Decreto 305/2002, do 31 de outubro, polo que se crea a Escola Oficial de Idiomas de Ribadeo (Lugo). (DOG, 13/11/02).

2. POSTAS EN FUNCIONAMENTO

— Orde do 19 de novembro de 2002 pola que se autoriza a posta en funcionamento da Escola Oficial de Idiomas de Ribadeo (Lugo). (DOG, 29/11/02).

2.1. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 1 de outubro de 2002 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de Educación Infantil e Primaria de Vilariño, Nigrán (Pontevedra). (DOG, 24/10/02).

— Orde do 1 de outubro de 2002 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Vilalba (Lugo). (DOG, 25/10/02).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1. CONCERTOS EDUCATIVOS

— Orde do 5 de decembro de 2002 pola que se modifica o concerto educativo cos centros docentes

privados de Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria. (DOG, 13/12/02).

— Orde do 18 de decembro de 2002 pola que se modifica a Orde do 5 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 18 de xullo) e corrección de erros (*Diario Oficial de Galicia* do 8 de agosto) pola que se aproban os concertos educativos cos centros docentes privados de Educación Primaria, Educación Secundaria Obrigatoria, Educación Especial, programas de garantía social, ciclos formativos de grao medio e ciclos formativos de grao superior. (DOG, 30/12/02).

3.2. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 22 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros privados e institucións sen ánimo de lucro, que figuran nos anexos I e II, respectivamente, para o curso 2002-2003. (DOG, 02/12/02).

3.3. AXUDAS ECONÓMICAS A UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

— Orde do 5 de decembro de 2002 pola que se adxudican axudas económicas para o curso 2002-2003 a unidades que escolaricen alumnos de Educación Infantil de 4 ou 5 anos en centros docentes privados. (DOG, 12/13/02).

3.4. ESCOLAS-FOGAR

— Orde do 24 de outubro de 2002 pola que se adxudican axudas económicas para as corporacións

locais que sexan titulares de escolas-fogar. (DOG, 18/11/02).

4. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA

4.1. CURRÍCULO

— Corrección de erros.- Decreto 233/2002, do 6 de xuño, polo que se modifica o Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 05/11/02).

5. FORMACIÓN PROFESIONAL

5.1. ESTADÍAS FORMATIVAS

— Orde do 30 de outubro de 2002 pola que se convocan estadías formativas en empresas ou institucións para o curso 2002-2003, destinadas a funcionarios docentes non universitarios e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 04/12/02).

5.2. AVALIACIÓN

— Orde do 8 de outubro de 2002 pola que se rectifican erros advertidos na do 16 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 13 de setembro), pola que se regula a avaliación e acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas da formación profesional específica de réxime xeral na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 17/10/02).

— Orde ECD/2764/2002, do 30 de outubro, pola que se regulan os aspectos básicos do proceso de avaliación, acreditación académica e mobilidade do alumnado que curse a Formación Profesional Específica establecida na Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 08/11/02).

5.3. CICLOS FORMATIVOS

— Orde do 28 de outubro de 2002 pola que se modifica a oferta educativa de ciclos formativos, a partir do curso 2002-2003. (DOG, 14/11/02). Corrección de erros (DOG, 03/12/02).

5.4. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 25 de setembro de 2002, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se modifica a autorización dos programas de garantía social en centros públicos para o curso 2002-2003. (DOG, 15/10/02).

5.5. PREMIOS NACIONAIS E EXTRAORDINARIOS

Corrección de erros.— Orde do 18 de setembro de 2002 pola que se convocan premios extraordinarios de Formación Profesional correspondentes ó curso 2000/2001. (DOG, 18/10/02).

— Resolución do 15 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se procede a designar os membros e a facer pública a composición do tribunal de selección que analizará e valorará as solicitudes dos aspirantes ós premios extraordinarios de Formación Profesional correspondentes ó curso 2000/2001. (DOG, 24/10/02).

— Resolución do 18 de outubro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan os Premios Nacionais de Formación Profesional correspondentes ó curso 2000/2001. (BOE, 30/10/02).

— Resolución do 18 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se publica a concesión dos premios extraordinarios de Formación Profesional correspondentes ó curso 2000/2001 convocados pola Orde do 18 de setembro de 2002. (DOG, 02/12/02)

6. BACHARELATO

6.1. ORGANIZACIÓN E CURRÍCULO

Corrección de erros.— Decreto 231/2002, do 6 de xuño, polo que se modifica o Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do Bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 05/11/02).

6.2. PREMIOS DE BACHARELATO

— Resolución do 21 de novembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades,

pola que se adxudican os Premios Extraordinarios de Bacharelato, correspondentes ó curso 2001/2002. (BOE, 10/12/02).

6.3. CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

— Resolución do 10 de outubro de 2002, das direccións xerais de Ordenación Educativa e Formación Profesional e de Centros e Inspección Educativa, pola que se establece unha convocatoria extraordinaria de gracia durante o ano académico 2002-2003 para a avaliación do Curso de Orientación Universitaria mediante probas extraordinarias. (DOG, 23/10/02).

7. ENSINANZAS DE RÉXIME ESPECIAL

7.1. ESPECIALIDADES DO PROFESORADO

— Real Decreto 1284/2002, do 5 de decembro, polo que se establecen as especialidades dos Corpos de Profesores de Artes Plásticas e Deseño e Mestres de Taller de Artes Plásticas e Deseño, se adscriben a elas os profesores dos ditos Corpos e se determinan os módulos, materias e materias que deberán impartir. (BOE, 20/12/02).

7.2. ENSINANZAS DE MÚSICA EDANZA

— Orde do 6 de novembro de 2002 pola que se determinan as materias optativas e as materias de libre elección dos estudos da formación en materia superior de música establecidas polo Decreto 183/2001. (DOG, 28/11/02).

7.3. ENSINANZAS DE TÉCNICOS DEPORTIVOS

— Orde ECD/3310/2002, do 16 de decembro, pola que se regulan os aspectos curriculares, os requisitos xerais e os efectos da formación en materia deportiva, ós que se refire a disposición transitoria primeira do Real Decreto 1913/1997, do 19 de decembro. (BOE, 30/12/02).

7.4. CONSERVATORIOS

— Orde do 6 de novembro de 2002 pola que se publica a convocatoria para a concesión de axudas a conservatorios de música non dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 18/11/02). Corrección de erros. (DOG, 21/11/02).

7.5. ESCOLAS DE MÚSICA

— Orde do 17 de outubro de 2002 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Municipal da Baña (A Coruña) no Rexistro de Escolas de Música e Danza da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 15/11/02).

— Orde do 6 de novembro de 2002 pola que se publica a convocatoria para a concesión de subvencións a escolas de música privadas dependentes de institucións sen ánimo de lucro. (DOG, 18/11/02).

— Orde do 6 de novembro de 2002 pola que se publica a convocatoria para a concesión de subvencións a escolas de música públicas. (DOG, 18/11/02).

7.6. ESCOLAS OFICIAIS DE IDIOMAS

7.7. PERSOAL

— Anuncio do 14 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a publicación das puntuacións provisionais do baremo aberto polo anuncio do 15 de outubro de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 18 de outubro) para prazas de interinidades e substitucións en especialidades do corpo de profesores de música e artes escénicas nas especialidades de acordeón, fagot, guitarra, fundamentos de composición, historia da música, percusión e violonchelo. (DOG, 22/11/02).

8. EDUCACIÓN DE ADULTOS

8.1. CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se modifica a do 4 de marzo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 11 de marzo) pola que se convocan axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos na Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2002, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 17/10/02). Corrección de erros, (DOG, 05/11/02).

— Orde do 2 de decembro de 2002 pola que se establecen axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos na Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano

2003, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 16/12/02).

— Orde do 4 de decembro de 2002 pola que se conceden axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos. (DOG, 20/12/02).

9. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

9.1. A ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA NO EXTERIOR

— Real Decreto 1138/2002, do 31 de outubro, polo que se regula a Administración do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte no exterior. (BOE, 01/11/02).

9.2. PRAZAS DE AUXILIARES DE CONVERSACIÓN

— Orde ECD/2769/2002, do 25 outubro, pola que se convocan prazas de Auxiliares de Conversación de Lingua Española en centros docentes de Austria, Bélxica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Reino Unido, República Federal de Alemaña e Nova Zelandia. (BOE, 08/11/02).

9.3. ENSINANZA DE LINGUAS

— Real Decreto 1137/2002, do 31 de outubro, polo que se regulan os “diplomas de español como lingua estranxeira (DELE)”. (BOE, 08/11/02).

10. INSPECCIÓN EDUCATIVA

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se convoca concurso de traslados para a provisión de prazas vacantes na Inspección educativa. (DOG, 14/10/02).

11. LBS EDUCATIVAS E DISPOSICIÓNS XERAIS

11.1. LBS EDUCATIVAS

Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de Calidade da Educación. (BOE, 24/12/02).

11.2. DISPOSICIÓNS XERAIS

— Resolución do 31 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Cooperación Territorial e Alta Inspección, pola que se da publicidade ó Convenio de colaboración para a mellora da calidade da ensinanza non universitaria suscrito entre o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. (BOE, 14/11/02).

12. MODIFICACIÓN DA LEI 4/1988, DO 26 DE MAIO, DA FUNCIÓN PÚBLICA DE GALICIA

— Artigos 6 a 13 da Lei 7/2002, do 27 de decembro, de medidas fiscais e de réxime administrativo. (DOG, 30/12/02).

13. LINGUA GALEGA

13.1. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 15 de novembro de 2002 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de seis bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 03/12/02).

13.2. VALIDACIÓNS

— Orde do 25 setembro de 2002 pola que se fai pública a validación do curso de especialidade en lingua galega. (DOG, 22/10/02).

14. CLASES PASIVAS

— Real Decreto 1425/2002, do 27 de decembro, sobre revalorización das pensións do Sistema da Seguridade Social para o exercicio 2003. (BOE, 31/12/02).

15. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

15.1. APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXEIRAS

— Orde do 7 de outubro de 2002 pola que se conceden axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadias e intercambios con centros educativos doutros países para favorecer a aprendizaxe activa de linguas. (DOG, 23/10/02).

— Resolución do 8 de outubro de 2002 pola que se fai pública a relación de centros autorizados para participar no Plan Experimental de Creación de Seccións Europeas nos institutos de educación secundaria e centros públicos integrados convocado pola Orde do 18 de abril de 2002. (DOG, 23/10/02).

15.2. SERVIZOS MÍNIMOS

— Orde do 22 de outubro de 2002 pola que se dictan normas que determinan os servizos mínimos do persoal docente dependente da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, durante a folga sectorial do ensino convocada para o día 29 de outubro de 2002. (DOG, 25/10/02).

15.3. PREMIOS E CONCURSOS

— Resolución conxunta do 20 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se publica a selección dos premios de debuxos, bandas deseñadas, carteis e relatos curtos, para escolares de niveis non universitarios sobre a educación do consumidor, en conmemoración do Día Mundial dos Dereitos do Consumidor de 2002. (DOG, 02/12/02).

16. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

16.1. CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

— Orde do 27 de novembro de 2002, de delegación de competencias da presidencia do Consello

Escolar de Galicia no vicepresidente. (DOG, 05/12/02).

16.2. CONFEDERACIÓNS, FEDERACIÓNS E ASOCIACIÓNS DE PAIS

— Orde do 10 de decembro de 2002 pola que se conceden axudas para financiar actividades das confederacións e federacións de pais de alumnos e asociacións de pais de alumnos de centros de Educación Especial. (DOG, 20/12/02).

16.3. XUNTAS PROVINCIAIS E AUTONÓMICAS DE DIRECTORES

— Resolución do 25 de setembro de 2002 pola que se establecen as datas de elección dos membros das xuntas provinciais e autonómica de directores de centros de ensino non universitario. (DOG, 02/10/02).

17. POSTOS DE TRABALO

17.1. ACCESO Ó CORPO DE MESTRES

— Resolución do 24 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a fase de prácticas establecida na Orde do 6 de marzo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 18 de marzo), pola que se convocaba concurso-oposición para ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 11/11/02).

17.2. ACCESO Ó CORPO DE PROFESORES DE ENSINO SECUNDARIO

— Resolución do 23 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a lista provisional de admitidos e excluídos para participar nos procedementos selectivos de acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda especial, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 04/11/02).

— Resolución do 23 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a lista provisional de admitidos e excluídos para

participar nos procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda de prazas afectadas polo artigo 15 da Lei de medidas, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 04/11/02).

— Resolución do 24 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións provisionais da fase de concurso dos procedementos selectivos de acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda especial, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 05/11/02).

— Resolución do 24 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións provisionais da fase de concurso dos procedementos selectivos de acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, artigo 15 da Lei de medidas, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 05/11/02).

— Resolución do 14 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se procede a nomear e facer pública a composición do tribunal que xulgará os procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario convocados por ordes do 11 e 16 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 2 de setembro), quenda especial e quenda das prazas afectadas polo artigo 15 da Lei de medidas na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 22/11/02).

— Resolución do 20 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a resolución do tribunal que xulgará os procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario convocados por ordes do 11 e 16 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 2 de setembro), quenda especial e quenda das prazas afectadas polo artigo 15 da Lei de medidas na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía, na que se anuncia a data, a hora e o lugar en que se realizará a proba. (DOG, 26/11/02).

— Resolución do 25 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se eleva a definitiva a lista provisional de admitidos e excluídos para participar nos procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda de prazas afectadas polo artigo 15 da Lei de medidas, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 03/12/02).

— Resolución do 25 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se eleva a definitiva a lista provisional de admitidos e excluídos para participar nos procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda especial, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 03/12/02).

17.3. CONCURSOS DE TRASLADOS

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se convoca concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres. (DOG, 21/10/02).

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se convoca concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de Ensinanza Secundaria, profesores técnicos de Formación Profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 21/10/02).

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se convoca concurso de traslados específico, entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario e profesores técnicos de Formación Profesional, para cubriren prazas da especialidade de economía. (DOG, 28/10/02). Modificada pola Orde do 12 de decembro de 2002. (DOG, 26/12/02).

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se convoca concurso de traslados específico, entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño, para cubriren prazas na Escola de Restauración e Bens Culturais de Pontevedra. (DOG, 28/10/02).

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se convoca concurso de traslados específico, entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario, para cubriren prazas nos centros específicos de educación e promoción de adultos. (DOG, 28/10/02).

— Orde do 20 de outubro de 2002 pola que se anuncia procedemento para cambio de destinos e reingresos a resultas del por profesores especiais de institutos técnicos de ensinanzas medias para extinguir. (DOG, 28/10/02).

— Resolución do 10 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se determina a

composición da comisión dictaminadora do concurso de traslados específico, entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario e profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño, para cubriren prazas na Escola de Restauración e Bens Culturais de Pontevedra. (DOG, 18/12/02).

— Resolución do 11 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións definitivas da fase de concurso dos procedementos selectivos de acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, quenda especial, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 18/12/02).

— Resolución do 11 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións definitivas da fase de concurso dos procedementos selectivos de acceso ó corpo de profesores de Ensino Secundario, artigo 15 da Lei de medidas, na especialidade de Psicoloxía e Pedagogía. (DOG, 18/12/02).

— Resolución do 10 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se determina a composición das comisións dictaminadoras do concurso de traslados entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario, para cubriren prazas nos centros específicos de educación e promoción de adultos. (DOG, 24/12/02).

— Resolución do 20 de decembro de 2002 pola que se resolve provisionalmente o concurso de traslados específico entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño, para cubriren prazas na Escola de Restauración e Bens Culturais de Pontevedra. (DOG, 27/12/02).

— Resolución do 20 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se resolve provisionalmente o concurso de traslados específico entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario e profesores técnicos de Formación Profesional para cubriren prazas da especialidade de Economía. (DOG, 30/12/02).

— Resolución do 20 de decembro de 2002 pola que se resolve provisionalmente o concurso de traslados específico, entre funcionarios docentes do corpo de profesores de Ensino Secundario para cubriren prazas nos centros específicos de educación e promoción de adultos. (DOG, 30/12/02).

— Resolución do 20 de decembro de 2002 pola que se resolve provisionalmente o procedemento para cambio de destinos e reingresos a resultados del por profesores especiais de institutos técnicos de ensinanzas medias para extinguir. (DOG, 27/12/02).

17.4. PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓNS

— Anuncio do 4 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a publicación das puntuacións definitivas do baremo aberto polo anuncio do 12 de xuño do 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 26 de xuño) para prazas de interinidades e substitucións en especialidades do corpo de profesores de música e artes escénicas nas especialidades de piano, contrabaixo e gaita galega. (DOG, 14/10/02).

— Anuncio do 4 de outubro de 2002, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a publicación das puntuacións definitivas do baremo aberto polo anuncio do 12 de xuño do 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 26 de xuño) para prazas de interinidades e substitucións en especialidades do corpo de profesores de música e artes escénicas nas especialidades de piano, contrabaixo e gaita galega. (DOG, 14/10/02).

18. PROFESORADO

18.1. FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

— Orde do 30 de setembro de 2002 pola que se resolve a convocatoria de axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2002 e organizadas polos movementos de renovación pedagóxica e as asociacións e fundacións con fins pedagóxicos. (DOG, 08/10/02).

— Orde do 18 de novembro de 2002 pola que se regula o procedemento para o reintegro individual de gastos por asistencia a actividades de formación do profesorado non universitario. (DOG, 03/12/02)

18.2. CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

— Resolución do 19 de novembro de 2002, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación

Profesional, pola que se fai pública a lista de aprobados no curso de especialización en Educación Infantil para mestres convocado pola Orde do 10 de abril de 2001 (*Diario Oficial de Galicia* do 4 de maio). (DOG, 04/12/02).

18.3. RETRIBUCIÓNS PARO ANO 2003

— Artigos 10 ó 17 da Lei 6/2002, do 27 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2003. (DOG, 30/12/02).

18.4. XUBILACIÓN ANTICIPADA

— Orde do 3 de decembro de 2002 pola que se regula a convocatoria para o ano 2003 da xubilación anticipada voluntaria conforme a disposición transitoria novena da Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo. (DOG, 17/12/02).

18.5. PROFESORADO DE RELIXIÓN

— Real Decreto 1327/2002, do 13 de decembro, sobre determinación do custo efectivo correspondente ós servizos traspasados á Comunidade Autónoma de Galicia polo Real Decreto 1838/1999, do 3 de decembro, en materia de ensinanza non universitaria (profesorado de Relixión). (BOE, 30/12/02).

19. PROGRAMAS E PROXECTOS EDUCATIVOS

19.1. PROGRAMAS DA UE

— Orde do 2 de decembro de 2002 pola que se convocan as axudas correspondentes ás accións descentralizadas da segunda fase do Programa Sócrates da Unión Europea: Comenius 1: Asociacións escolares transnacionais: 1.1. Proxectos escolares, 1.2. Proxectos lingüísticos, 1.3. Proxectos de desenvolvemento escolar. Acollida de axudantes lingüísticos. Visitas preparatorias. Comenius 2.2: Bolsas individuais de formación: 2.2.A. Futuros profesores, 2.2.B. Axudantes lingüísticos, 2.2.C. Cursos de prácticas (formación continua do profesorado). Grundtvig: Grundtvig 2. Asociacións de aprendizaxe e Grundtvig 3. Mobilidade para a formación do persoal docente e visitas preparatorias. Observación e innovación: visi-

tas de estudio Arión para responsables na toma de decisións en materia de educación. (DOG, 13/12/02).

— Orde do 4 de decembro de 2002 pola que se conceden axudas económicas para alumnos e profesores de centros docentes que participen en proxectos de mobilidade transnacional no marco do programa europeo de Formación Profesional Leonardo da Vinci durante o ano 2002. (DOG, 20/12/02). (DOG, 20/12/02).

19.2. LEITE E PRODUCTOS LÁCTEOS

— Orde do 23 de decembro de 2002 pola que se convocan, para o ano 2003, as axudas ós alumnos de centros escolares para o consumo de leite e produtos lácteos. (DOG, 31/12/02).

19.3. ESCOLAS VIAXEIRAS

— Orde do 29 de outubro de 2002 pola que se convocan axudas para a realización de escolas viaxeiras durante o ano 2003. (DOG, 15/02/02).

19.4. PROXECTOS DE EXPERIMENTACIÓN

— Orde do 20 de setembro de 2002 pola que se autoriza un proxecto de experimentación educativa sobre utilización da informática nos procesos de ensino-aprendizaxe no colexio público de Educación Infantil e Primaria Ponte dos Brozos, do concello de Arteixo (A Coruña). (DOG, 08/10/02).

19.5. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

— Resolución do 13 de decembro de 2002 pola que se conceden as axudas para a realización de tres proxectos de investigación relativos ós centros de educación non universitaria de Galicia, convocadas na Orde do 4 de novembro de 2002. (DOG, 26/12/02).

— Resolución do 28 de novembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se fai pública a relación de bolsas concedidas dentro do Programa Español de axudas para a mobilidade de estudantes "Séneca". (BOE, 17/12/02).

— Resolución do 25 de novembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se dá publicidade á concesión dos Premios Nacionais á Investigación Educativa 2002. (BOE, 19/12/02).

— Resolución do 26 de novembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se da publicidade á concesión dos Premios Nacionais á Innovación Educativa 2002. (BOE, 19/12/02).

19.6. PROGRAMAS DEPORTIVOS

— Resolución do 17 de xullo de 2002, do Consello Superior de Deportes, pola que se convoca o Campionato de España Infantil para o ano 2003. (BOE, 07/10/02).

19.7. PROXECTOS EDUCATIVOS

— Orde do 20 de setembro de 2002 pola que se autoriza un proxecto de experimentación educativa sobre utilización da informática nos procesos de ensino-aprendizaxe no colexio público de Educación Infantil e Primaria Ponte dos Brozos, do concello de Arteixo (A Coruña). (DOG, 08/10/02).

20. TÍTULOS

— Orde ECD/3305/2002, do 16 de decembro, pola que se modifican as de 14 de marzo de 1988 e de 30 de abril de 1996, para a aplicación do disposto no Real Decreto 104/1988, do 29 de xaneiro, sobre homologación e validación de títulos e estudos estranxeiros de educación non universitaria. (BOE, 28/12/02).

21. UNIVERSIDADE

21.1. DISPOSICIÓNS XERAIS

— Corrección de erros do Real Decreto 774/2002, do 26 de xullo, polo que se regula o sistema de habilitación nacional para acceso a Corpos de Funcionarios Docentes Universitarios e o réxime dos concursos de acceso respectivos. (BOE, 03/10/02).

— Real Decreto 1052/2002, do 11 de outubro, polo que se regula o procedemento para a obtención da avaliación da Axencia Nacional de Avaliación da Calidade e Acreditación, e da súa certificación, os

efectos de contratación de persoal docente e investigador universitario. (BOE, 12/10/02).

— Orde ECD/2964/2002, do 13 de novembro, pola que se resolve a Orde ECD/1881/2002, do 5 de xullo, pola que se establecen as bases para a concorrencia e seguimento do II Plan da Calidade das Universidades. (BOE, 23/11/02).

— Real Decreto 1282/2002, do 5 de decembro, polo que se regula o Rexistro Nacional de Universidades, Centros e Ensinanzas. (BOE, 20/12/02).

— Real Decreto 1285/2002, do 5 de decembro, polo que se establece o título universitario oficial de Licenciado en Biotecnoloxía e as directrices xerais propias dos plans de estudos conducentes á obtención daquel. (BOE, 20/12/02).

— Real Decreto 1286/2002, do 5 de decembro, polo que se establece o título universitario oficial de Enxeñeiro de Sistemas de Defensa e as directrices xerais propias dos plans de estudos conducentes á obtención daquel. (BOE, 20/12/02).

21.2. PROBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Real Decreto 1025/2002, do 4 de outubro, polo que se modifica o Real Decreto 1640/1999, do 22 de outubro, modificado e completado polo Real Decreto 990/2000, do 2 de xuño, polo que se regula a proba de acceso a estudos universitarios. (BOE, 22/10/02).

21.3. PREMIOS FIN DE CARREIRA

— Orde do 4 de decembro de 2002 pola que se resolve a concesión de premios fin de carreira da Comunidade Autónoma de Galicia para os alumnos que remataron os seus estudos universitarios no ano 2002, nas universidades do sistema universitario de Galicia. (DOG, 13/12/02)

21.4. AXUDAS, BOLSAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

a) Publicadas no Boletín Oficial do Estado

— Resolución do 16 de setembro de 2002, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se concede bolsas de posgrao para a Formación de Profesorado Universitario. (BOE, 02/10/02).

— Resolución do 10 de agosto de 2002, do Consello Superior de Deportes, pola que se convocan subvencións a Universidades públicas e privadas con Programas de Axudas a Deportistas Universitarios de Alto Nivel correspondente ó ano 2002. (BOE, 02/10/02).

— Resolución do 25 de setembro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convoca o Programa Nacional de axudas para a mobilidade de profesores de universidade e investigadores españois e estranxeiros. (BOE, 10/10/02).

— Resolución do 16 de outubro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se convocan axudas para incrementar as posibilidades formativas e favorecer a adquisición de capacidades profesionais non curriculares para alumnos de 3º ciclo e Profesores universitarios. (BOE, 02/11/02).

— Resolución do 18 de outubro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se adxudican axudas para “estancias de profesores de universidade e escolas universitarias españois en centros de ensinanza superior e de investigación españois e estranxeiros, incluído o programa “Salvador de Madariaga””, dentro do Programa Nacional de axudas para a mobilidade de profesores de universidade e investigadores españois e estranxeiros. (BOE, 09/11/02).

— Resolución do 30 de outubro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se fai pública a relación de bolsas concedidas dentro do Programa Español de Axudas para a Mobilidade de Estudiantes “Séneca”. (BOE, 14/11/02).

— Orde ECD/3204/2002, do 18 de novembro, pola que se convoca a presentación de solicitudes para a obtención da Mención de Calidade nos programas de doutorado das Universidades públicas privadas sen ánimo de lucro, así como de axudas de mobilidade para profesores e alumnos dos ditos programas. (BOE, 17/12/02).

— Resolución do 8 de outubro de 2002, da Secretaría de Estado de Educación e Universidades, pola que se conceden axudas para favorecer a mobilidade de profesorado universitario nos programas de doutorado das universidades públicas. (BOE, 20/11/02).

— Resolución do 9 de decembro de 2002, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se adxudican axudas para estancias de Profesores de Universidade e Escolas Universitarias españois en Centros de Ensinanza Superior e de Investigación españois e estranxeiros, incluído o programa “Salvador de Madariaga”, dentro do Programa Nacional de axudas para a mobilidade de Profesores de Universidade e Investigadores españois e estranxeiros. (BOE, 27/12/02).

b) Publicadas no Diario Oficial de Galicia

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 8 de abril de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 18 de abril) e se fai pública a concesión de bolsas destinadas ós galegos e ós seus descendentes que residan en Iberoamérica e se incorporen ó sistema universitario de Galicia no curso académico 2002-2003. DOG, 18/10/02).

— Orde do 11 de outubro de 2002 pola que se resolve a convocatoria de bolsas e axudas ó estudio de carácter especial para estudantes galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia que cursen estudos universitarios de primeiro ou segundo ciclo no curso 2002-2003, cunha necesidade urxente de recursos económicos motivada por causas sobrevidas e non previstas (Orde do 23 de abril de 2002, *Diario Oficial de Galicia* do 6 de maio). DOG, 18/10/02). Corrección de erros. (DOG, 25/11/02).

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 25 de abril de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 14 de maio) e se fai pública a concesión de axudas para a mobilidade de estudantes das universidades do sistema universitario de Galicia, adheridas ó programa de intercambio Sicue, no curso académico 2002-2003. (DOG, 21/10/02).

— Orde do 10 de outubro de 2002 pola que se resolve a convocatoria da Orde do 8 de abril de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 18 de abril) e se fai pública a concesión de bolsas para os alumnos galegos ou residentes en Galicia que inician os seus estudos fóra do sistema universitario de Galicia no curso académico 2002-2003, como consecuencia da implantación do distrito aberto. (DOG, 21/10/02).

— Orde do 22 de novembro de 2002 pola que se modifica o artigo 2 da Orde do 31 de xullo de 2002 ampliando o importe existente para a concesión de bolsas de nova adxudicación para a realización de

estudios de 3º ciclo nas universidades do Sistema Universitario de Galicia. (DOG, 26/11/02).

— Orde do 3 de decembro de 2002 pola que se resolve a convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios que cursen os seus estudos nalgunha universidade do sistema universitario de Galicia, así como para aqueles estudantes universitarios que, tendo a súa residencia na Comunidade Autónoma de Galicia, cursen os seus estudos nalgunha universidade de fóra do sistema universitario de Galicia, interesados en solicitar os créditos bancarios para financiamento dos seus estudos universitarios de 1º ciclo e 1º e 2º ciclo, e prorrogar os concedidos nas convocatorias anteriores. (DOG, 12/12/02). Corrección de erros. (DOG, 24/12/02).

— Orde do 3 de decembro de 2002 pola que se resolve a convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios que cursen os seus estudos nalgunha universidade do sistema universitario de Galicia, así como para aqueles estudantes universita-

rios que, tendo a súa residencia na Comunidade Autónoma de Galicia, cursen os seus estudos nalgunha universidade de fóra do sistema universitario de Galicia, interesados en solicitar os créditos bancarios para financiamento dos seus estudos do 3º ciclo, e prorrogar os concedidos na convocatoria anterior. (DOG, 12/12/02).

— Orde do 4 de decembro de 2002 pola que se resolve a concesión de bolsas de residencia para a realización de estudos universitarios de primeiro, segundo ou 3º ciclo, no curso 2002-2003, en centros da Comunidade Autónoma destinadas ós galegos que residan fóra de Galicia e ós seus descendentes. (DOG, 13/12/02).

— Orde do 9 de decembro de 2002 pola que se resolve a Orde do 31 de xullo de 2002 (*Diario Oficial de Galicia* do 9 de agosto) de convocatoria de bolsas de nova adxudicación para a realización de estudos de 3º ciclo nas universidades do sistema universitario de Galicia. (DOG, 19/12/02)





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

Os profesores interesados en remitir estudos, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións, tendo en conta que non se aceptarán os traballos que non as respecten:

1ª) As colaboracións serán inéditas. Consistirán en investigacións teóricas ou prácticas relacionadas co ensino. Deben presentar especial interese para calquera dos niveis do ensino que se integran no contido multidisciplinario da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro docente ou institución onde traballe, figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade (enténdese do mesmo ano en que se envían á Revista) e nelas o nome, apelidos e centro do autor poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte o nome, centro, enderezo e teléfono. Xuntarase un breve currículo (15 a 20 liñas).

2ª) Os autores presentarán os traballos en soporte informático, acompañados de copia impresa en letra Courier tamaño 12, paso non compensado. Cada páxina debe ter 2.275 matrizes (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrizes ou pulsacións por liña.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Evitarase o emprego da primeira persoa. Non se usará letra negra (grosa). A cursiva ou as comiñas deberán responder ás convencións internacionais. Toda sigla ha de ser desenvolvida entre

parénteses a primeira vez que se cite nun traballo. Exemplo: RAG (Real Academia Galega).

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Os traballos, previa atención á norma 2ª, terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas):

“Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 15-22; “Noticias”, 1; “Recensións”, de 3.400 a 3.800 matrizes (pulsacións), ou ben de 7.800 a 8.200.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) Cada artigo deberá achegar un resumo, que non ha supera-las 8 liñas (65 matrizes por liña), e de non máis de 6 palabras chave.

8ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

9ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

10ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle un exemplar dela e vinte e cinco separatas.

11ª) As notas poñeráanse a pé de páxina.

12^a) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18) — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefire a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallen todos os datos.

13^a) A bibliografía correspondente a cada traballo non poderá superar as tres páxinas.

14^a) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocarse ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial; despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangranse todas as liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros, revistas e xornais irán en letra cursiva; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos en libros colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribiranse logo todos os datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer o número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Eixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2^a ed., 1992 (ou 1992²).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

★ ★ ★

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de "e outros". Se fosen moitos e ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Quartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

★ ★ ★

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XYY personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

★ ★ ★

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

★ ★ ★

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dicionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con

excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor e leva dous puntos a continuación. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo a. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cíncel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

15ª) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula*.

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

16ª) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación

conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.

17ª) O Comité de Redacción resérvase a facultade de introducir as modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devoltos e non se manterá correspondencia cos autores.

18ª) O envío de orixinais á RGE supón a aceptación destas normas.



Sumario

Colaboracións especiais

A obra narrativa de Carlos Casares

Anxo Tarrío Varela

¿Que facemos coa Química? A perspectiva dun químico

José M. Saá

O sistema poético de Amado Carballo (Para unha análise do *impresionismo eglóxico* na lírica galega moderna)

Arcadio López-Casanova

A cultura práctica da escola franquista: entre a rutina e o cambio

Carmen Benso Calvo

Estudios

Descontaminación de solos

Isabel Vidal Tato

¿Chegou a transversalidade ás aulas? Unha reflexión sobre o tratamento dos temas transversais na práctica cotiá das nosas escolas

M. Teresa Sánchez Castaño

O aforro e os investimentos: a súa fiscalidade

Jesús Gómez Aragón

O pracer de ler

Recensións

Novidades editoriais

Noticias

Lexislación

Normas para os autores